



Amalia Creus  
Inés Martins

# Cartografías desde los márgenes

Leer las tramas de la  
inequidad educativa



# Cartografías desde los márgenes

Leer las tramas de la inequidad educativa

---

El proceso de trabajo y los materiales empíricos en los que se basa este libro se produjeron en el marco del proyecto de investigación *Trayectorias educativas y urbanas de jóvenes migrantes en tiempos de pandemia: contribuciones para reducir la inequidad y la segregación* (PID2021-125072OA-I00), en el que participaron el equipo investigador integrado por Amalia Creus (IP), Gabriela Fauth (IP), Adriana Ornellas, Josep Vivas Elias y Mirela Fiori, así como el equipo de trabajo conformado por Aline Martins, Efraín Foglia, Inés Martins, Isamelia Santos Guimaraes Carvalho, Mariela Iglesias Costa, Silvia Andrea Cristian Ladaga y Briana Bombana. La lectura analítica de los materiales que aquí se presenta y la escritura de este volumen son elaboración de sus autoras.

El presente libro es parte de la ayuda PID2021-125072OA-I00, financiada por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ FEDER, UE.



Amalia Creus e Inés Martins

# Cartografías desde los márgenes

Leer las tramas de la inequidad educativa

Colección Horizontes Universidad

Título: *Cartografías desde los márgenes. Leer las tramas de la inequidad educativa*

Primera edición: junio de 2026

© Amalia Creus e Inés Martins

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

octaedro@octaedro.com

www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/  
Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las  
condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-369-9

Maquetación: Fotocomposición gama, sl

Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto – *Open access*

# Índice

|                                                                                                                                              |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Agradecimientos . . . . .                                                                                                                    | 9  |
| Presentación . . . . .                                                                                                                       | 11 |
| I. Contexto y sentido de la investigación . . . . .                                                                                          | 15 |
| Premisas y objetivos . . . . .                                                                                                               | 17 |
| Situar la mirada: marcos conceptuales y metodológicos. . . . .                                                                               | 19 |
| Estructura del trabajo de campo . . . . .                                                                                                    | 22 |
| II. Imágenes y sonidos que cuentan historias: narrativas<br>multimodales y reflexividad narrativa en la<br>investigación biográfica. . . . . | 29 |
| Cartografías visuales: la imagen como relato . . . . .                                                                                       | 31 |
| Cartografías sonoras: escuchar la experiencia vivida . . . . .                                                                               | 35 |
| Reflexividad, ética y producción de conocimiento situado. . . . .                                                                            | 38 |
| III. Aprendizajes desde la experiencia situada . . . . .                                                                                     | 45 |
| Habitar la ciudad desde los márgenes: cartografías vividas<br>en el barrio del Raval . . . . .                                               | 46 |
| La ciudad y sus límites . . . . .                                                                                                            | 50 |
| Cuando la lengua cierra caminos . . . . .                                                                                                    | 60 |
| Pensar la ciudad como espacio pedagógico . . . . .                                                                                           | 65 |
| Cartografías sonoras: barreras, redes de apoyo y horizontes<br>de posibilidades . . . . .                                                    | 68 |
| Barreras estructurales que marcan caminos. . . . .                                                                                           | 69 |

|                                                                                                        |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| La lengua como límite y como posibilidad. . . . .                                                      | 72  |
| Redes, acogida y agencia relacional. . . . .                                                           | 73  |
| Reflexiones finales para seguir abriendo grietas . . . . .                                             | 74  |
| IV. Gramáticas de la inequidad: discurso mediático,<br>juventud migrante y escuela . . . . .           | 79  |
| Cuando la inequidad se vuelve noticia . . . . .                                                        | 82  |
| Construcción del corpus y proceso de análisis . . . . .                                                | 87  |
| Lenguas, muros y ventanas: ejes para leer la conversación<br>mediática. . . . .                        | 90  |
| La inequidad que no se llama <i>racismo</i> : institucionalidad<br>y racialización implícita . . . . . | 91  |
| Segregación: la trama invisible . . . . .                                                              | 97  |
| La lengua como frontera: identidad, escuela y disputa . . . .                                          | 101 |
| Cuando el sistema fracasa: inequidad estructural y<br>exclusión educativa. . . . .                     | 104 |
| Celebrar la diversidad, administrar la exclusión . . . . .                                             | 109 |
| Lo que queda fuera de campo: cuando la inequidad se<br>normaliza . . . . .                             | 112 |
| V. Cerrar el trayecto, abrir caminos . . . . .                                                         | 115 |
| Hilos de la trama: lo aprendido en el trayecto . . . . .                                               | 116 |
| Deshacer la trama: abrir caminos desde las pedagogías<br>críticas. . . . .                             | 119 |
| Referencias bibliográficas . . . . .                                                                   | 123 |

# Agradecimientos

Este libro, y la investigación en la que se basa, no habrían sido posibles sin la implicación y el acompañamiento de muchas personas e instituciones, a quienes queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento.

En primer lugar, queremos agradecer profundamente a las y los jóvenes que participaron en la investigación por compartir con nosotras sus experiencias, sus relatos y sus recorridos por la ciudad y por la escuela. Su confianza, su tiempo y su disposición a pensar colectivamente sus trayectorias constituyen el núcleo de este trabajo y han orientado de manera decisiva nuestros aprendizajes y nuestras preguntas.

Queremos asimismo expresar un reconocimiento muy especial a las entidades sociales Transpirenaica Social Solidaria y Casal dels Infants del Raval, que nos abrieron las puertas a la relación con el grupo de jóvenes y nos acompañaron durante este recorrido. Desde sus prácticas cotidianas, su compromiso sostenido y sus formas de hacer, nos han enseñado a mirar la investigación desde otros lugares y a comprender con mayor profundidad las tramas de cuidado, acompañamiento y resistencia que atraviesan las trayectorias educativas y urbanas.

Agradecemos también al conjunto del equipo investigador y al equipo de trabajo del proyecto, con quienes compartimos el desarrollo del trabajo de campo y la producción de los materia-

les empíricos que constituyen el punto de partida de este libro. Las páginas que siguen son inseparables de los aprendizajes que hicieron posible ese trabajo.

Queremos reconocer igualmente el apoyo de la entidad financiadora del proyecto *Trayectorias educativas y urbanas de jóvenes migrantes en tiempos de pandemia: contribuciones para reducir la inequidad y la segregación* (PID2021-125072OA-I00), cuyo respaldo hizo posible el desarrollo de este estudio.

Todo lo que hemos podido aprender en este recorrido ha sido posible gracias a la generosidad de quienes han participado en la investigación. Con estas páginas queremos compartir una parte de ese aprendizaje.

# Presentación

Los cinco capítulos que componen esta obra toman como punto de partida el proceso y algunos de los resultados del proyecto de investigación *Trayectorias educativas y urbanas de jóvenes migrantes en tiempos de pandemia: contribuciones para reducir la inequidad y la segregación* (MY-Way), financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España. En el marco de este proyecto se planteó el análisis de las barreras sociales y educativas que atraviesan las trayectorias formativas y vitales de jóvenes con trayectoria migrante, prestando especial atención a la relación entre inequidad educativa, segregación urbana y discursos sociales en el contexto pospandémico.

Tres objetivos principales guiaron la investigación:

1. Contribuir a identificar y analizar formas estructurales y emergentes de inequidad educativa y urbana que condicionan las experiencias y oportunidades de la juventud migrante, atendiendo tanto a sus raíces históricas como a sus reconfiguraciones más recientes.
2. Analizar críticamente cómo el miedo social generado por la pandemia de COVID-19 interactúa con políticas y prácticas que criminalizan la inmigración, y que se transfieren y sedimentan en los discursos sociales y mediáticos, influyendo en la percepción pública de la juventud migrante.

3. Desarrollar instrumentos y metodologías orientados a involucrar y empoderar a la juventud migrante y a sus comunidades educativas, promoviendo procesos cocreativos de reflexión destinados a combatir la inequidad educativa y la segregación urbana.

A partir de estos objetivos, en las páginas que siguen proponemos una reflexión articulada sobre algunos de los resultados más significativos del proyecto y sobre el recorrido que fuimos trazando a lo largo de su desarrollo. No aspiramos a ofrecer un compendio exhaustivo de todos los hallazgos alcanzados, sino a abrir un espacio de discusión crítica en torno a aquellos aprendizajes que consideramos especialmente relevantes, tanto por su potencial explicativo como por su capacidad para orientar transformaciones en las prácticas educativas y en las políticas públicas. Esta es, por tanto, una lectura situada y necesariamente parcial de un proceso de investigación más amplio y colectivo.

Con esta finalidad, el libro se organiza en cinco capítulos, cada uno con un enfoque específico, pero concebidos para leerse como un conjunto articulado que permita comprender la complejidad de las dimensiones analizadas.

En el primer capítulo contextualizamos la investigación, situando su finalidad, los objetivos y los principales marcos conceptuales y metodológicos que sostienen nuestra mirada, así como las premisas que orientaron el planteamiento del problema y su desarrollo.

El segundo aborda la dimensión metodológica. En él examinamos de manera crítica el uso de métodos narrativos y visuales, sus posibilidades y sus límites, y reflexionamos sobre cómo los procesos seguidos nos permitieron aproximarnos a las experiencias de un grupo de jóvenes desde un enfoque situado y participativo. Más que ofrecer una descripción técnica de la metodología, optamos por un ejercicio reflexivo que discute cómo la elección de los métodos condiciona la relación con los participantes y la construcción de conocimiento compartido.

El tercer capítulo explora las trayectorias educativas y vitales en contextos marcados por la segregación. A partir del análisis de

los relatos multimodales producidos colectivamente con los y las jóvenes durante la investigación, examinamos la relación entre espacio, aprendizaje, redes relacionales y expectativas de futuro y abordamos la segregación urbana y educativa como un proceso encarnado y relacional que se expresa en múltiples lenguajes.

El cuarto capítulo se ocupa de los discursos sociales y mediáticos sobre la inmigración. Analizamos los discursos presentes en la prensa *mainstream*, explorando cómo los medios representan a la juventud migrante en España y cómo estas representaciones influyen en las percepciones sociales, las expectativas institucionales y los procesos de estigmatización que atraviesan sus trayectorias.

Finalmente, el quinto capítulo sintetiza los principales aprendizajes que emergen de nuestra lectura de los materiales y del recorrido analítico desarrollado en el libro, donde articulamos los distintos enfoques y relatos de vida para ofrecer una visión integral y relacional de la inequidad educativa y la segregación urbana. Presentamos las conclusiones, discutimos sus implicaciones para la política educativa y urbana y proponemos líneas de acción orientadas a transformar las barreras identificadas en oportunidades de cambio.



## Contexto y sentido de la investigación

Decía bell hooks (1994), siguiendo la estela de Paulo Freire (1970), que la educación es una práctica de libertad. Pero también advertía que dicha libertad exige una lectura honesta de las estructuras que sostienen la desigualdad. El libro que aquí presentamos se sitúa precisamente en esa tensión, explorando cómo la inequidad educativa, el racismo y la segregación urbana se entrelazan y condicionan las trayectorias formativas y vitales de muchas personas jóvenes en nuestro país.

Preguntarnos por la educación de la infancia y la juventud migrante es una tarea necesaria y urgente. La educación es un derecho humano básico que, cuando se fundamenta en la diversidad y se sostiene en principios de equidad, se convierte en una herramienta clave de resiliencia, cohesión social y confianza colectiva. Sin embargo, la investigación reciente evidencia que las y los jóvenes con trayectoria migrante encuentran dificultades persistentes para acceder plenamente a una educación inclusiva (Sedmak et al., 2021). A pesar de los avances en la garantía formal del derecho universal a la escolarización, sus experiencias educativas continúan viéndose condicionadas por culturas organizativas selectivas y excluyentes que reproducen desigualdades y prejuicios asociados a la raza, el género y la clase social, limitando sus oportunidades formativas y vitales (Creus y Ornellas, 2026).

En investigaciones previas trabajando con jóvenes<sup>1</sup> habíamos podido observar cómo estas desigualdades estructurales no permanecen en un plano abstracto, sino que se traducen en formas opresivas de integración que atraviesan múltiples dimensiones del sistema educativo –el currículo, el clima escolar, las expectativas docentes, las relaciones con las familias, los valores institucionales y las normas escolares formales e informales–, contribuyendo a la materialización de barreras que impactan en las trayectorias de niñas, niños y personas jóvenes racializadas (Ornellas, Martins y Creus, 2026).

Partiendo de este recorrido, en esta investigación nos interesaba profundizar en cómo las experiencias educativas se entrelazan con las experiencias urbanas y con los discursos sociales en el contexto pospandémico, atendiendo a la interacción entre inequidad educativa, segregación urbana y narrativas sociales que atraviesan las trayectorias de la juventud migrante.

Desde este marco, desarrollamos un estudio cualitativo de carácter narrativo, centrado en las experiencias de un conjunto de jóvenes con trayectoria migrante, con el objetivo de comprender, a partir de sus relatos, cómo se entrelazan tres dimensiones que suelen abordarse de manera fragmentada, pero que conforman un mismo entramado vital. Por un lado, las trayectorias educativas, atravesadas por oportunidades desiguales y por experiencias de reconocimiento o desvalorización que se inscriben en relaciones de poder racializadas (Crenshaw, 2013; Brah, 1996). Por otro, los trayectos urbanos, profundamente condicionados por la segregación residencial y por patrones de movilidad desiguales que delimitan el acceso a recursos, redes y espacios de socialización (Bernelius y Vilkkama, 2019). Finalmente, el clima político y

1. Esta preocupación se inscribe en la continuidad de nuestras investigaciones previas sobre el abandono escolar temprano, en las que analizamos el papel central de la racialización en la producción de desigualdad educativa y mostramos que dichas desigualdades no pueden comprenderse al margen de las jerarquías raciales y de las prácticas institucionales que las producen y reproducen (Ornellas, Martins y Creus, 2026). A partir de estos aprendizajes, el proyecto MY-Way amplía esta mirada y la sitúa en el contexto pospandémico, marcado por la interacción entre inequidad educativa, segregación urbana y los efectos persistentes de la crisis sanitaria, que actuó como un catalizador de desigualdades preexistentes.

social, que en el marco de la pandemia se endureció progresivamente, alimentado por discursos de miedo y por lógicas de criminalización que reactivaron formas de neorracismo (Balibar, 1991) y situaron a la juventud migrante en el centro de narrativas de sospecha, riesgo y amenaza.

## Premisas y objetivos

Iniciamos esta investigación en un momento especialmente convulso. El mundo apenas empezaba a recuperarse de los efectos sociales de la pandemia de COVID-19, mientras nuevos conflictos bélicos ocupaban titulares y se intensificaban las tensiones propias de una crisis económica y social de gran alcance. En este contexto, los sistemas educativos trataban de recomponerse tras un impacto sin precedentes, caracterizado por largos periodos de cierre escolar, equipos docentes exhaustos y trayectorias educativas interrumpidas, cuyas consecuencias a medio y largo plazo resultaban todavía difíciles de dimensionar.

Con todo, como mostraron distintos informes internacionales, aquel impacto global distó mucho de ser homogéneo (Banco Mundial, 2020; OECD, 2021; Human Rights Watch, 2021). La pandemia golpeó con especial dureza a las personas migrantes, cuya vulnerabilidad se vio amplificada por múltiples factores, entre ellos las dificultades para acceder a recursos básicos, la escasa consideración de su diversidad cultural y lingüística en los servicios públicos, la fragilidad de las redes de apoyo, los obstáculos administrativos y las experiencias persistentes de discriminación.

Sabíamos, además, que la pandemia transformó de manera profunda las dinámicas urbanas y sociales. La COVID-19 amplificó desigualdades espaciales en las ciudades, intensificando la fragmentación de los entornos urbanos y poniendo en relación inequidades sanitarias, socioeconómicas y ambientales (Roselló, 2025). En Cataluña, diversos estudios evidenciaron que las políticas de contención de la pandemia y los cierres de centros educativos impactaron de forma más severa en los distritos con

mayor vulnerabilidad socioeconómica (Pericas et al., 2023), subrayando el papel de la crisis sanitaria como catalizador de inequidades preexistentes.

En este marco, decidimos orientar la investigación a partir de tres premisas que nos permitieron guiar la mirada en un contexto tan inestable como desafiante. La primera premisa se apoyaba en nuestras investigaciones previas, en las que habíamos analizado cómo las trayectorias educativas de las y los jóvenes migrantes racializados se ven atravesadas por inequidades estructurales del sistema educativo (Creus y Ornellas, 2026). Estos trabajos mostraban que la desigualdad no se manifiesta como una suma de incidentes aislados, sino como un entramado de barreras que se reproducen en distintos planos: expectativas escolares desiguales, currículos poco inclusivos, normas institucionales implícitas y explícitas, y un acceso limitado a recursos y apoyos sensibles a la diversidad. La pandemia no hizo sino amplificar estas brechas, poniendo de relieve las fragilidades del sistema educativo y los riesgos acumulados a los que se enfrentan quienes ya se encuentran en posiciones estructuralmente vulnerabilizadas.

La segunda premisa se vinculaba al clima social y discursivo emergente. En contextos de incertidumbre y crisis, los discursos antiinmigración tienden a intensificarse y a circular por nuevos espacios, adquiriendo una mayor legitimidad social. En trabajos anteriores habíamos analizado cómo, durante la pandemia, determinados relatos mediáticos y políticos sobre la inmigración reforzaron imaginarios xenófobos y racistas (Creus y Martins, 2024). En esta investigación nos interesaba profundizar en cómo estos discursos construyen imaginarios en torno a la juventud migrante, condicionando su experiencia educativa, su acogida en la comunidad y la forma en que proyectan su futuro en un entorno que cuestiona recurrentemente su legitimidad.

La tercera premisa situaba la ciudad como un espacio vivido y profundamente desigual. La pandemia alteró de manera significativa los modos de habitar, desplazarse y relacionarse, y estas transformaciones no se distribuyeron de forma equitativa (Ellis et al., 2021). Para las juventudes migrantes, estos cambios profundizaron desigualdades territoriales, incrementaron situacio-

nes de aislamiento y limitaron el acceso a redes y capital social. Nos interesaba comprender cómo estos fenómenos se encarnaban en los recorridos cotidianos, en la relación con los barrios, en las prácticas de movilidad, en la gestión del tiempo y en la presencia –o ausencia– de espacios percibidos como seguros.

Estas tres premisas nos condujeron a concretar los objetivos nucleares de la investigación:

- En primer lugar, nos propusimos identificar y analizar formas estructurales y emergentes de inequidad educativa que se intensificaron tras la pandemia y que se entrelazan con la segregación urbana. No se trataba únicamente de elaborar un diagnóstico, sino de comprender cómo estas inequidades afectan a las trayectorias educativas de la juventud migrante y qué posibilidades existen para mitigarlas.
- En segundo lugar, nos interesaba examinar de manera crítica cómo el miedo –al contagio, a la crisis, al otro– interactuaba con la tensión xenófoba que atravesó los debates migratorios durante este periodo. Buscábamos entender cómo esta combinación de factores se filtró en los medios de comunicación y en los discursos sociales, y cómo fue vivida por la juventud situada en posiciones de fragilidad social y simbólica.
- Por último, partíamos de la convicción de que no es posible abordar la inequidad educativa sin abrir espacios reales de participación y agencia juvenil. Por ello, nos propusimos desarrollar herramientas y metodologías de cocreación que permitieran a las y los jóvenes migrantes y a sus comunidades imaginar soluciones colectivas y contribuir a la construcción de entornos urbanos y educativos más justos e inclusivos.

## Situar la mirada: marcos conceptuales y metodológicos

¿Qué cuestiones emergen en nuestra relación con quienes, de manera generosa, nos regalan su tiempo y sus historias (Back, 2007)? ¿Cómo los representamos y desde qué posición los mira-

mos cuando escribimos sobre sus vidas? Estas preguntas nos han acompañado a lo largo de años de trabajo en investigaciones basadas en relatos biográficos, interpelándonos directamente sobre la manera en que participamos en la producción de sentidos acerca de las experiencias de las personas con quienes investigamos.

La construcción material y simbólica de la inequidad y la diferencia en las experiencias de las personas migrantes racializadas ha sido uno de los ejes de investigación que hemos desarrollado en nuestro trabajo como investigadoras a lo largo de los últimos años. En un plano más personal, nuestras trayectorias vitales y profesionales han influido de manera significativa en la forma en que nos hemos aproximado a esta problemática. Ambas provenimos de América Latina y hemos desarrollado nuestros recorridos formativos y académicos en Europa, transitando por contextos, instituciones y espacios diversos.

Aunque distintas entre sí, nuestras trayectorias han ido configurando sensibilidades y preocupaciones compartidas en torno a las inequidades sociales y al valor de la experiencia vivida como fuente de conocimiento. En este proceso, fuimos reconociendo un interés común por explorar y comprender diversas dimensiones de la diversidad, así como los procesos de visibilidad e invisibilidad y las dinámicas de inclusión y exclusión social que los atraviesan. Nuestro trabajo conjunto se ha articulado, de manera particular, en torno al análisis de cómo estos procesos se configuran en las dinámicas urbanas, educativas y comunicativas contemporáneas, a partir de aproximaciones metodológicas cualitativas y narrativas.

En la construcción de esta mirada investigadora han sido fundamentales las aportaciones del pensamiento decolonial, feminista y antirracista. Autoras y autores como Edward Said, Frantz Fanon, Aníbal Quijano, bell hooks, Sara Ahmed, Catherine Walsh o Paulo Freire, entre otros referentes, nos han permitido comprender que las desigualdades contemporáneas no pueden pensarse únicamente en términos económicos o estructurales, sino también como producciones históricas, discursivas, simbólicas y afectivas. Sus trabajos nos han llevado a explorar campos de análisis vinculados a la colonialidad del poder y del saber; a la cen-

tralidad de la experiencia y de los cuerpos como lugares de producción de conocimiento; a las políticas de la diferencia y de los afectos; y a la dimensión ética y política de nuestro trabajo.

Desde esta perspectiva, asumimos que toda investigación parte de un lugar desde el cual se observa la realidad. Los marcos conceptuales y metodológicos no son meras referencias académicas, sino lentes que orientan la atención, delimitan las preguntas posibles y configuran la interpretación de lo que se observa. En este estudio, el diálogo con estos referentes teóricos nos permite situar la mirada y afinar las preguntas ante una realidad compleja, atravesada por desigualdades históricas y tensiones contemporáneas.

Por una parte, el enfoque decolonial nos ayudó a reconocer que la educación y la ciudad no son espacios neutrales, sino escenarios atravesados por jerarquías históricas y relaciones de poder que siguen configurando oportunidades y trayectorias (Mignolo, 2011; Quijano, 2000). Esta perspectiva nos invita a cuestionar aquello que se presenta como natural o dado y a observar cómo las desigualdades estructurales se actualizan en prácticas cotidianas.

En conversación con esta mirada, los enfoques antirracistas nos permitieron atender a los procesos de racialización que atraviesan las experiencias juveniles y a los imaginarios que producen exclusión y estigmatización (Anzaldúa, 1987; hooks, 1994). Estas aproximaciones nos ayudan a comprender que las trayectorias educativas y urbanas están mediadas por expectativas sociales, por narrativas que clasifican y jerarquizan, pero también por formas de agencia mediante las cuales quienes las protagonizan negocian, resignifican y transforman los espacios que habitan.

Del mismo modo, el diálogo con la pedagogía crítica nos ofreció herramientas para pensar la escuela como un espacio atravesado por tensiones: lugar de reproducción de desigualdades, pero también posibilidad de emancipación y construcción colectiva de sentido (Freire, 1970; Giroux, 1990). Es una perspectiva que nos impulsa a escuchar las voces juveniles no solo como testimonios de carencia, sino como expresiones de reflexión, resistencia y proyección de futuro.

Por su parte, los estudios urbanos contemporáneos nos ayudaron a comprender la ciudad como un entramado relacional donde los cuerpos, los afectos y las infraestructuras configuran posibilidades desiguales de habitar y moverse (Ahmed, 2004; Sennett, 2018). La segregación residencial, la distribución desigual de recursos y las dinámicas de movilidad cotidiana no son meros datos demográficos, sino condiciones que orientan –en el sentido más literal del término– qué espacios resultan accesibles, habitables o seguros para determinados cuerpos. Desde esta mirada, la ciudad aparece como un campo de fuerzas donde se materializan relaciones de poder, pero también como un espacio donde pueden ensayarse formas de encuentro y convivencia.

En términos metodológicos, adoptamos una aproximación cualitativa de carácter narrativo, centrada en la noción de *trayecto* como eje analítico. Esta perspectiva nos permitió examinar los recorridos educativos, urbanos y vitales de las y los jóvenes como procesos relacionales y dinámicos, situados en la intersección entre agencia individual y estructuras sociales (Bruner, 1986; Clandinin y Connelly, 2000; Daiute, 2014). Nos apoyamos, así, en métodos de indagación narrativa, entendida como un enfoque que concibe los relatos como herramientas culturales de construcción de significado, simultáneamente subjetivas y socialmente situadas (Bruner, 1986; Denzin, 1989). De manera específica, adoptamos una aproximación de indagación narrativa dinámica, que pone el acento en el carácter interactivo, relacional y cambiante de las narrativas a lo largo del tiempo y en distintos contextos (Daiute, 2014). Este enfoque permitió captar cómo la juventud interpela, reconfigura y resignifica sus experiencias educativas en contextos atravesados por desigualdades estructurales.

## Estructura del trabajo de campo

Los trayectos –educativos, urbanos, relacionales y emocionales– de la juventud migrante permiten comprender cómo se entrelazan la inequidad educativa, la segregación urbana y los marcos

discursivos que atraviesan sus experiencias de vida. Partir de sus recorridos nos llevó a concebir la investigación como un proceso situado, atento a la manera en que las desigualdades estructurales se encarnan en prácticas cotidianas, pero también a las estrategias de agencia y transformación que quienes las protagonizan despliegan.

Desde el inicio resultó evidente que comprender la complejidad del problema que estábamos abordando exigía ampliar la mirada más allá de los centros educativos. La juventud migrante transita simultáneamente un sistema escolar que los sitúa en posiciones desiguales, un entorno urbano que configura sus desplazamientos y redes de apoyo, y un clima social y discursivo que influye en el modo en que son percibidos y se perciben a sí mismos. La noción de *trayecto* emergió, así, como eje articulador de la investigación. Nos permitió integrar, por un lado, las trayectorias educativas y vitales de esta juventud; por otro, los espacios urbanos y las fronteras materiales y simbólicas que condicionan sus desplazamientos; y, finalmente, el propio trayecto de la investigación, entendido como un proceso de indagación y aprendizaje compartido.

Siguiendo esta lógica, la investigación se organizó en dos grandes bloques de trabajo de campo, diseñados para abordar de manera complementaria las distintas dimensiones que estructuran las trayectorias educativas y urbanas de la juventud migrante.

En el primer bloque de trabajo –que desarrollamos en los capítulos II y III– nos enfocamos en sus experiencias. Nos interesaba, en este caso, comprender cómo los y las jóvenes viven y resignifican las barreras que atraviesan su día a día, y cómo articulan estrategias para habitar, aprender y proyectar su futuro. Para ello, trabajamos a partir de una aproximación narrativa multimodal, combinando diferentes técnicas narrativas visuales, sonoras y cartográficas, que nos permiten explorar los significados que ellos mismos atribuyen a sus recorridos.

Estructuramos este primer bloque de trabajo en dos fases consecutivas. La primera fase se centró en la relación entre segregación urbana y educativa, tomando como contexto de estudio el

barrio del Raval, en Barcelona, caracterizado por una elevada densidad de población migrante, notable diversidad cultural y fuertes contrastes socioespaciales (Mazorra Rodríguez y López-Gay, 2024). En este contexto, nos acercamos a las experiencias de 14 jóvenes de entre 13 y 15 años que se encontraban en etapas tempranas de la educación obligatoria, muchos recién llegados a España y todavía en proceso de adaptación al sistema educativo y al idioma.<sup>2</sup> Ello nos permitió analizar cómo un barrio marcado por altos niveles de segregación residencial y escolar, precariedad habitacional y segmentación de oportunidades educativas moldeaba los primeros pasos de las y los jóvenes en la escuela y en su entorno urbano, prestando especial atención a la construcción de vínculos, redes de apoyo y capital social.

En una segunda fase de este mismo bloque de trabajo, ampliamos nuestra mirada, enfocándonos en los trayectos vitales y migratorios de tres jóvenes de entre 22 y 27 años con un recorrido educativo más prolongado en España, quienes ya habían completado los estudios obligatorios y se encontraban en un momento de transición hacia el mundo laboral. En esta fase no nos limitamos a un barrio en particular, sino que el hilo conductor fueron sus trayectorias de superación y éxito.<sup>3</sup> Este enfoque nos permitió examinar retrospectivamente cómo daban sentido a sus decisiones educativas, logros, dificultades y transiciones.

2. En esta primera fase de trabajo de campo, el contacto con el grupo de jóvenes se estableció a través del Casal dels Infants del Raval, una entidad socioeducativa con amplia trayectoria en programas educativos, de apoyo escolar y de ocio, y con fuerte implantación comunitaria. La participación fue voluntaria y se integró en las actividades extraescolares de la entidad, respetando los ritmos de las y los jóvenes y manteniendo siempre los protocolos éticos de consentimiento informado y anonimización de datos personales.

3. En la segunda fase de trabajo de campo, el contacto con las y los jóvenes se articuló a través de la asociación Transpirenaica Social Solidaria (TSS), una entidad sin ánimo de lucro que impulsa proyectos de intervención socioeducativa en el medio natural orientados a la inclusión social y al desarrollo de competencias personales y comunitarias en jóvenes en situación de vulnerabilidad. Su iniciativa más emblemática es la Travesía TSS, una marcha de varios días/semanas que combina experiencia de montaña, convivencia, acompañamiento educativo y trabajo en red con entidades sociales, voluntariado e instituciones, generando un marco propicio para el aprendizaje experiencial, la construcción de vínculos y la proyección de futuro. La participación en el estudio fue voluntaria, respetando su disponibilidad y manteniendo los protocolos éticos de consentimiento informado y anonimización de datos personales.

Sus relatos nos ofrecieron una visión más completa de cómo se desarrollan los trayectos educativos a largo plazo, y nos ayudaron a comprender cómo las experiencias tempranas de adaptación y aprendizaje se articulan con las transiciones posteriores hacia la educación postobligatoria y la inserción laboral.

| PRIMER BLOQUE DE TRABAJO: NARRATIVAS BIOGRÁFICAS MULTIMODALES |                |                    |                                     |                                                                            |                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------|----------------|--------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fase                                                          | Participantes  | Edad               | País                                | Técnicas utilizadas                                                        | Foco principal                                                                             |
| 1                                                             | 14 (5 H / 9 M) | Entre 13 y 15 años | India, Bangladesh, Pakistán         | Entrevistas, observación situada, relatos visuales, cartografías visuales. | Impacto de la segregación urbana en la experiencia educativa. Barrio del Raval, Barcelona. |
| 2                                                             | 03 (1 H / 2 M) | Entre 22 y 27 años | Marruecos, Congo, Guinea Ecuatorial | Entrevistas, relatos visuales, cartografías sonoras.                       | Condicionantes estructurales de las trayectorias educativas. Sistema educativo catalán.    |

Combinamos en este primer bloque de trabajo diversas técnicas cualitativas guiadas por un principio de participación y co-creación: entrevistas en profundidad, observación de sus recorridos por el barrio y cartografías visuales y sonoras. Las entrevistas se concibieron como conversaciones en las que las y los jóvenes podían narrar sus experiencias en sus propios términos y dar sentido a sus acciones, creencias, valores, afectos y estrategias frente a los desafíos cotidianos, generando, así, un espacio de reflexión compartida sobre sus trayectos. Por su parte, las cartografías visuales y sonoras ampliaron este horizonte, facilitando que las experiencias se expresaran a través de imágenes, recorridos dibujados y paisajes sonoros. Finalmente, la observación *in situ* de sus recorridos en el barrio nos permitió situar estos relatos en los escenarios concretos donde se despliegan sus recorridos vitales. Inspiradas en enfoques que vinculan narración, espacio y corporalidad (Lury y Wakeford, 2012), estas metodologías nos ayudaron a conectar dimensiones afectivas, territoriales y sensoriales de los trayectos cotidianos, enriqueciendo la comprensión situada de sus trayectorias educativas y urbanas.

En términos globales, el análisis de los datos se desarrolló mediante una estrategia integrada que combinó Teoría Fundamental (Glaser y Strauss, 1967) con análisis crítico del discurso (Van Dijk, 2009). En el primer bloque de trabajo, realizamos un proceso iterativo de codificación abierta y focalizada de las entrevistas, notas de observación y materiales de cartografía, identificando unidades de sentido, acciones, emociones, dilemas y estrategias. En paralelo, abordamos los relatos de las y los jóvenes desde el análisis del discurso, atendiendo a las formas de narrar la experiencia urbana, las posiciones de sujeto, las categorías de pertenencia/exclusión y los repertorios interpretativos movilizados para explicar la segregación y la integración. Finalmente, el análisis visual de los dibujos y cartografías se realizó a través de una interpretación simbólica, considerando motivos recurrentes, metáforas espaciales, jerarquías de elementos y marcas afectivas, y triangulando estas lecturas con los relatos y las observaciones para comprender cómo se representa y se vive el territorio en la vida cotidiana. A partir de esta sistematización construimos categorías analíticas y relaciones entre categorías, que se fueron refinando a medida que avanzaba la recogida y el análisis de información.

En el segundo bloque de trabajo de campo –sobre el que profundizamos en el capítulo IV– desplazamos la mirada hacia los discursos sociales y mediáticos que enmarcan estas experiencias. En este caso, analizamos los medios de comunicación como espacios donde se producen y circulan imaginarios sobre la juventud migrante, observando cómo determinadas narrativas amplifican percepciones de riesgo, sospecha o amenaza, o bien abren posibilidades de reconocimiento e inclusión. Este bloque nos permitió explorar un horizonte discursivo más amplio, examinando las tensiones entre las experiencias vividas y las representaciones públicas que contribuyen a moldearlas.

Con esa finalidad, nos centramos en el análisis de los discursos presentes en los medios de comunicación *mainstream* en España, por su relevancia a escala discursiva e institucional y su capacidad para influir en la percepción pública sobre la juventud migrante y la educación. Para ello, realizamos un proceso de selección de noticias basado en palabras clave relacionadas con la

equidad y desigualdad educativa, la inclusión y exclusión escolar, las políticas lingüísticas y las disputas identitarias, así como la presencia de la migración y del racismo como elementos explicativos o conflictivos en el relato educativo.

| SEGUNDO BLOQUE DE TRABAJO: ANÁLISIS DE DISCURSO DE LOS MEDIOS |                                                                            |                      |                   |                                |                                                                   |
|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|----------------------|-------------------|--------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| Fase                                                          | Medios analizados                                                          | Noticias recuperadas | Alcance           | Técnicas utilizadas            | Foco principal                                                    |
| 1                                                             | <i>El País,</i><br><i>La Vanguardia,</i><br><i>ABC,</i><br><i>El Mundo</i> | 230                  | Nacional (España) | Análisis exploratorio.         | Selección amplia de noticias sobre educación y juventud migrante. |
| 2                                                             | <i>El País,</i><br><i>La Vanguardia,</i> <i>ABC,</i><br><i>El Mundo</i>    | 110                  | Nacional (España) | Análisis crítico del discurso. | Cribado, selección y análisis del corpus.                         |

La recuperación inicial de noticias se sometió a un proceso de cribado en dos fases: primero, se descartaron aquellas piezas en las que los términos aparecían de manera tangencial o sin un desarrollo analítico relevante; después, se consolidó una muestra final que abordaba de manera central o significativa los temas mencionados.

El análisis, en este bloque, se llevó a cabo desde la perspectiva del análisis crítico del discurso, considerando cómo los medios construyen significados sobre pertenencia, mérito, inequidad, segregación y racismo. Nos enfocamos en marcos narrativos, etiquetajes, presunciones y oposiciones, así como en los efectos de legitimación o problematización sobre la juventud migrante y los barrios. Este enfoque nos permitió observar cómo el lenguaje periodístico fija explicaciones, jerarquiza problemas y delimita quiénes aparecen como sujetos legítimos de la experiencia educativa y quiénes quedan situados en los márgenes. Las noticias se entendieron no como unidades aisladas, sino como parte de una conversación mediática más amplia, en la que titulares, selección temática, jerarquización de fuentes, uso de datos y recursos visuales contribuyen a configurar los imaginarios que atraviesan la educación y la ciudad.

En conjunto, esta estructura metodológica dual –que relaciona experiencia vivida y discursos sociales– nos permitió poner en evidencia que las inequidades que atraviesan las vidas de la juventud migrante no son fenómenos estáticos ni unívocos. Si bien muchas de estas barreras tienen raíces históricas profundas –desde la racialización de ciertos cuerpos hasta la persistencia de modelos escolares poco sensibles a la diversidad–, sus manifestaciones varían según los contextos urbanos, institucionales y sociales en los que se inscriben.

Con todo, a pesar de la fuerza de estas condiciones, los relatos y discursos analizados nos invitan a reconocer la agencia juvenil como un elemento central para comprender e intervenir en estos procesos. Incluso en escenarios marcados por restricciones de oportunidades, sus historias nos muestran la capacidad para generar vínculos, reconfigurar espacios, cuestionar narrativas estigmatizantes e, incluso, posicionarse como actores clave en la construcción de entornos educativos y urbanos más inclusivos.

Este libro busca, por ello, proponer un ejercicio de escucha atenta y de reflexión colectiva. Es una invitación a acercarse a las voces de quienes atraviesan de manera constante las múltiples capas del racismo y la estigmatización, y a dejar que sus historias nos interroguen e interpelen. La complejidad de sus experiencias nos recuerda que cualquier transformación profunda requiere políticas sensibles, instituciones abiertas al diálogo y prácticas pedagógicas capaces de acoger la diversidad como fuente de aprendizaje y renovación social.



## Imágenes y sonidos que cuentan historias: narrativas multimodales y reflexividad narrativa en la investigación biográfica

Narrar no es simplemente describir lo sucedido; es dotar de sentido a lo vivido, articular pasado, presente y futuro, y situarse frente a los condicionantes que atraviesan la propia biografía. Cuando decidimos aproximarnos a nuestro objeto de estudio desde las experiencias vividas, lo hicimos con la voluntad de comprender los trayectos juveniles más allá de su dimensión meramente espacial o institucional. Nos interesaba comprender recorridos educativos y urbanos como procesos complejos en los que se entrelazan experiencias cotidianas, expectativas, afectos, relaciones y marcos estructurales que habilitan o limitan posibilidades. Desde esta perspectiva, la inequidad deja de ser solo una condición estructural abstracta para convertirse en una realidad encarnada en historias concretas, vivida y resignificada en el curso de los trayectos.

Pero ¿cómo aproximarnos a la complejidad de estas experiencias? ¿Qué modos de contar podrían acercarnos a los matices de lo vivido? A lo largo de la investigación, fuimos constatando que no todas las experiencias podían ser dichas con palabras, y menos todavía en los términos que suele exigir la investigación académica. Muchos de las y los jóvenes con quienes trabajamos se encontraban en procesos iniciales de aprendizaje del idioma o utilizaban registros lingüísticos que no siempre les permitían expresar la complejidad de lo vivido. Pero incluso más allá de la cuestión lingüística, había dimensiones de sus trayectorias

–emociones, vínculos, percepciones del espacio, memorias corporales– que desbordaban el relato verbal.

Fue en este contexto que la aplicación de métodos narrativos de diversas modalidades –visuales, sonoros y cartográficos– comenzó a cobrar sentido, no como un complemento ilustrativo de las entrevistas, sino como una forma distinta de acceso al conocimiento. Dibujar, mapear, señalar recorridos, marcar lugares significativos o representar gráficamente escenas cotidianas permitió abrir un espacio donde las y los jóvenes podían mostrar aquello que no siempre podían nombrar, y hacerlo desde sus propios códigos.

Esta elección metodológica, lejos de ser únicamente instrumental, se inscribe en una reflexión más amplia sobre los modos de producir conocimiento y sobre las relaciones de poder que los atraviesan. Desde una perspectiva decolonial, implica también un posicionamiento político, en la medida en que permite cuestionar la centralidad del lenguaje escrito y hablado como forma privilegiada de producción de conocimiento en las ciencias sociales. Como han señalado distintos autores, los regímenes modernos de producción de saber se han construido sobre jerarquías epistémicas que han situado ciertos lenguajes, cuerpos y experiencias como más legítimos que otros (Quijano, 2000; Mignolo, 2011). Desde esta lectura, los métodos visuales y multimodales pueden entenderse como prácticas que desestabilizan la hegemonía del lenguaje verbal y habilitan formas de expresión situadas, encarnadas y plurales (Pink, 2015; Kress, 2010; Riera-Retamero et al., 2021).

En esa línea, las aportaciones de Walter Mignolo (2011) permiten situar el uso de métodos multimodales en una crítica más amplia a la colonialidad del saber desde la desobediencia epistémica. Para este autor, la modernidad occidental no solo ha impuesto jerarquías económicas y políticas, sino también epistemológicas, definiendo qué formas de conocimiento son consideradas legítimas y cuáles quedan relegadas a los márgenes. En este marco, la centralidad del texto escrito, la abstracción teórica y la voz experta operan como dispositivos de poder que silencian otros modos de conocer y de narrar la experiencia. Pensar la

investigación desde una lógica de desobediencia epistémica implica, por tanto, cuestionar estos regímenes y abrir espacio a formas de producción de conocimiento que no se ajustan a los cánones académicos dominantes.

En nuestro caso, esta aproximación metodológica nos permitió trabajar con las y los jóvenes sin exigirles una traducción constante de sus vivencias a un lenguaje académico o normativo, reconociendo sus producciones visuales y sonoras como formas ricas y legítimas de conocimiento. Con esta voluntad, organizamos el trabajo de campo a partir de talleres cocreativos, concebidos como espacios de encuentro en los que pudieran expresar sus experiencias mediante lenguajes diversos. Desde esa mirada, la cocreación se planteó como un enfoque ético y político, orientado a producir conocimiento situado y redistribuir, aunque sea parcialmente, las relaciones de poder en la investigación (Spyrou, 2011). No se trató, por lo tanto, de un instrumento técnico, sino de una opción metodológica para dialogar cuestionando enfoques adultocéntricos y eurocéntricos.

## Cartografías visuales: la imagen como relato

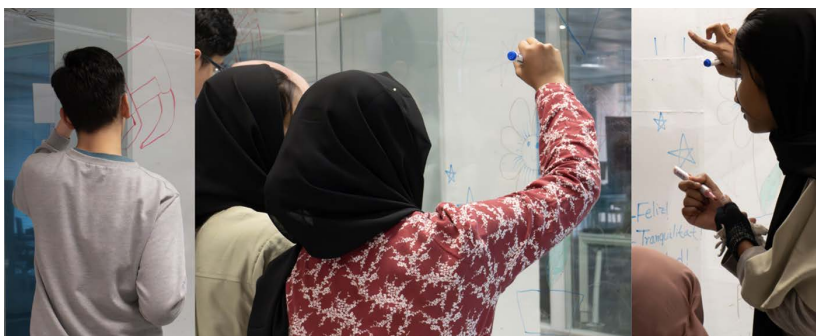
Para explorar estos otros modos de narrar, diseñamos una serie de talleres cocreativos que llevamos a cabo en la universidad junto con el grupo de jóvenes. Nos interesaba generar un espacio seguro y de confianza, donde la experiencia pudiera desplegarse a través de distintos lenguajes y registros, sin quedar limitada a un único modo de decir. En este contexto, las prácticas visuales adquirieron un lugar central. Como señala Gillian Rose (2016), las imágenes no son un reflejo del mundo, sino prácticas a través de las cuales el mundo se vuelve significativo. Partimos de esta idea para situar las representaciones visuales como una herramienta clave en la primera fase del trabajo de campo: dibujos, mapas y recorridos trazados se convirtieron en formas de narrar, de pensar y de elaborar la experiencia.

El proceso se inició con un grupo de 14 jóvenes de entre 13 y 15 años, estudiantes de distintos centros educativos del Raval,

procedentes de Pakistán, Bangladesh y la India. Su participación se articuló a través del Casal dels Infants del Raval, entidad socioeducativa con amplia trayectoria en programas educativos y fuerte implantación comunitaria en el barrio. La participación fue voluntaria y se integró en las actividades extraescolares de la entidad, respetando sus ritmos y garantizando en todo momento los protocolos éticos de consentimiento informado y anonimización de los datos personales.

En el primer taller, el dibujo se convirtió en el punto de partida para activar la conversación. Les propusimos representar gráficamente la pregunta: «¿Qué significa aprender para ti?», con el propósito de aproximarnos al aprendizaje desde una perspectiva amplia y comprender cómo dotaban de sentido a este concepto. Nuestra posición como educadoras, vinculadas a una institución educativa hegemónica como la universidad, situaba inevitablemente nuestra mirada en determinados marcos de comprensión de la educación. Precisamente por ello, nos interesaba tensionar esa posición y abrirnos a otras formas de pensar el aprendizaje. ¿Qué significa aprender para ellos? ¿Cómo lo representan? ¿Desde qué experiencias, espacios y relaciones lo piensan y lo narran?

**Figura 1.** Taller sobre aprendizajes «¿Qué significa aprender para ti?»



Fotos: Ainhoa García, UOC Labs

A partir de los dibujos, y como continuidad del trabajo iniciado en torno a los significados del aprendizaje, propusimos a las y los jóvenes un segundo ejercicio centrado en la elaboración de

cartografías visuales. La finalidad era situar la experiencia educativa en el territorio, entendiendo el *aprendizaje* como un proceso que no se limita a los espacios formales, sino que se construye y se despliega en los lugares por los que transitan cotidianamente. En los mapeos, el cuerpo ocupó un lugar central en el proceso: señalar con el gesto, desplazarse por el espacio mientras se dibuja, superponer recorridos, borrar y volver a trazar. Estas prácticas favorecieron una relación táctil y corporal con el territorio, en la que el mapa se construía como un espacio compartido de memoria y diálogo.

Si en los dibujos el foco estaba puesto en los significados que atribuían al aprendizaje, las cartografías nos permitieron explorar los espacios en los que esos aprendizajes se producen, se tensionan o se transforman. Lejos de una concepción técnica del mapa, los ejercicios de mapeo que realizamos –análogos, colectivos y sobre grandes superficies de papel– permitieron a las y los jóvenes reconfigurar la ciudad desde sus propios puntos de vista, priorizando aquello que resultaba significativo en sus trayectos cotidianos. En este sentido, las cartografías visuales se revelaron como una herramienta especialmente fecunda para pensar el territorio no como un soporte físico dado, sino como una experiencia vivida, recorrida y afectivamente significativa.

**Figura 2.** Taller sobre recorridos



Fotos: Ainhoa García, UOC Labs

En un segundo taller, el trabajo con el mapa se extendió hacia los espacios del barrio mediante caminatas compartidas, durante las cuales las y los jóvenes recorrieron el Raval mientras narraban experiencias vinculadas a los lugares transitados. Estos reco-

rridos permitieron articular el relato verbal con la experiencia corporal y sensorial de la ciudad, haciendo visibles tanto espacios de familiaridad y encuentro como aquellos asociados a límites o tensiones.

El tercer taller introdujo un desplazamiento significativo: del registro de lo cotidiano hacia la proyección de futuros posibles. Aquí retomaron sus trayectos para representarlos visualmente, pero esta vez poniendo el foco no tanto en la realidad actual como en deseos, expectativas y aspiraciones. Más que cartografiar lo que es, el ejercicio invitaba a imaginar lo que podría ser. Este movimiento permitió explorar cómo las experiencias educativas y urbanas se entrelazan con horizontes de posibilidad, revelando que los recorridos no solo describen desplazamientos presentes, sino también proyectos, anhelos y formas de anticipar el propio lugar en la ciudad.

Al finalizar esta etapa de trabajo, realizamos entrevistas en profundidad con cinco de las jóvenes que habían participado en los talleres. Estas conversaciones individuales, desarrolladas una vez concluido el proceso colectivo, ofrecieron un espacio más pausado para revisar y ampliar lo trabajado previamente. Permitieron profundizar en las trayectorias vitales y educativas, retomar los mapas y proyecciones elaborados, y dar lugar a relatos más extensos y matizados, incluyendo experiencias que no siempre emergen en el espacio grupal.

El análisis de los datos se realizó desde una perspectiva interpretativa, orientada a comprender cómo las y los jóvenes atribuyen significado a su relación cotidiana con el Raval. Más que aplicar categorías predefinidas, trabajamos de manera inductiva con los relatos, las cartografías y los recorridos como expresiones situadas de prácticas, emociones y memorias, respetando la pluralidad de sentidos y la complejidad de las experiencias compartidas. La triangulación de materiales –dibujos, mapas, caminatas y entrevistas– constituyó un elemento central para reflexionar sobre cómo diferentes lenguajes y modos de narrar permiten aproximarse a dimensiones que no siempre emergen en el relato verbal. Este enfoque multimodal nos ayudó a reconocer la riqueza epistemológica de los métodos visuales y espaciales, así como

a problematizar las formas tradicionales de representación del conocimiento sobre la experiencia juvenil.

En este sentido, el proceso seguido muestra cómo la investigación narrativa y multimodal no solo permite capturar la diversidad de las experiencias, sino que también contribuye a repensar qué se considera conocimiento válido, qué medios de expresión son reconocidos y cómo se construyen los sentidos a través de la interacción entre participantes e investigadoras. En el apartado siguiente, nos detenemos en el proceso de construcción de narrativas sonoras, abordando su potencial para complementar y enriquecer las formas de representación de las experiencias juveniles.

## Cartografías sonoras: escuchar la experiencia vivida

En una segunda fase de la investigación trabajamos con tres jóvenes cuyas trayectorias educativas y migratorias eran más prolongadas, y que ya habían completado la educación obligatoria. Su participación se gestionó a través de Transpirenaica Social Solidaria, una entidad que desarrolla programas de apoyo social, educativo y cultural para jóvenes migrantes, favoreciendo espacios de encuentro, aprendizaje y empoderamiento comunitario. Las y los jóvenes provenían de Congo, Marruecos y Guinea Ecuatorial, y habían llegado a España durante su infancia o adolescencia. A lo largo de este tiempo construyeron trayectorias educativas exitosas, llenas de aprendizajes, vínculos y proyectos personales. Gracias a este recorrido, contaban con un mayor dominio del idioma, lo que nos permitió explorar nuevas formas de narrar sus experiencias. Así surgió la idea de trabajar con lenguajes sonoros, entendiendo los sonidos –tanto ambientales como vinculados a la memoria y a la emoción– como un medio para dar sentido a sus trayectorias vitales, migratorias y educativas.

Para generar un espacio en el que sus voces y los sonidos pudieran dialogar, optamos por la producción de un pódcast. Este recurso nos permitió combinar distintos registros sonoros, crear

un entorno de cocreación y aprendizaje compartido, y explorar formas de narrar alejadas de los marcos más convencionales de la investigación académica. Tomando como punto de partida la exploración de sonoridades capaces de activar memorias, emociones y experiencias significativas, los sonidos se entrelazaron con los relatos personales de cada uno, convirtiéndose en un medio para evocar y narrar procesos de aprendizaje, experiencias migratorias y momentos de inflexión en sus trayectorias vitales y educativas.

Este trabajo dialoga con diferentes autores y autoras que han propuesto la sonoridad y la escucha como formas de conocimiento situado. Las aportaciones de Steven Feld, por ejemplo, con su noción de *acustemología*, nos permiten comprender el sonido como un modo de saber que se produce a través de la escucha y que vincula cuerpo, emoción, memoria y lugar (Feld, 1996). También la idea de paisaje sonoro desarrollada por Murray Schafer nos invita a reconocer cómo los sonidos configuran escenas de vida y se inscriben en la experiencia cotidiana (Schafer, 1977). Desde esta genealogía, desarrollos contemporáneos han profundizado en la dimensión política, relacional y ética de la escucha. Autores como Brandon LaBelle han mostrado cómo el sonido produce espacio social y articula formas de encuentro, fricción y agencia en contextos urbanos atravesados por desigualdades (LaBelle, 2010, 2018). En una línea similar, las aportaciones de Ana María Ochoa Gautier permiten situar la escucha en una crítica a la colonialidad del saber, evidenciando cómo ciertos sonidos, voces y modos de escuchar han sido históricamente legitimados, mientras otros han quedado relegados al silencio (Ochoa Gautier, 2014).

En nuestro caso, fragmentos musicales, sonidos ambientales vinculados a la infancia, la familia o los contextos de origen funcionaron como disparadores de memoria y soportes narrativos desde los cuales las y los jóvenes reconstruían sus historias. De este modo, el podcast se configuró como un dispositivo metodológico que articulaba conversación, experimentación sonora y reflexión colectiva, combinando distintas capas de la experiencia: los relatos personales se entrelazaban con sonoridades evocado-

ras de emociones y vivencias significativas, construyendo un relato multimodal que superaba las limitaciones de las entrevistas tradicionales. Además, la cocreación del podcast promovió un aprendizaje compartido, en el que reflexionamos junto al grupo de jóvenes sobre los modos de narrar y representar la experiencia, fortaleciendo su agencia como cocreadores de conocimiento.

Podríamos decir, en síntesis, que las cartografías sonoras funcionaron como una metodología de ampliación expresiva, capaz de capturar dimensiones de la experiencia que difícilmente habrían emergido únicamente a través de medios verbales o escritos. A través de sus voces y de los sonidos que las acompañan, tejieron memorias, emociones y vivencias que se entrelazan con sus procesos de aprendizaje, sus trayectorias migratorias y la construcción de su identidad, mostrando cómo el sonido permite abordar la experiencia como un entramado relacional y afectivo.

Desde una perspectiva teórica, estos hallazgos se inscriben en los enfoques de la etnografía sensorial (Pink, 2015), que conciben el conocimiento como algo encarnado y situado. También en las reflexiones de Les Back (2007) sobre la escucha como práctica ética, que destacan la dimensión política, relacional y moral de los modos de acercarse a la experiencia de otros. La integración de estos marcos nos permite comprender las cartografías sonoras no solo como instrumentos de registro, sino como formas de producción de conocimiento compartido, coherentes con una investigación entendida como encuentro, en la que la voz de los participantes y su agencia se convierten en elementos centrales del proceso.

Al mismo tiempo, estas prácticas muestran que la investigación se enriquece cuando incorpora registros diversos de expresión, respetando la pluralidad de sentidos y reconociendo que los modos de producir y comunicar conocimiento dependen de decisiones éticas, reflexivas y compartidas entre quienes investigan y quienes participan. De este modo, las cartografías sonoras se revelan como un dispositivo metodológico capaz de conjugar experimentación, narración y reflexión colectiva, ampliando lo que podemos conocer sobre la experiencia vivida más allá de los límites de la palabra.

## Reflexividad, ética y producción de conocimiento situado

¿Cuándo escuchamos a las personas, ellas nos dan sus historias o nosotros se las robamos? La pregunta la hace Les Back (2007), en un libro provocador y a la vez poético, titulado *The Art of Listening*. En el corazón de toda investigación social existe, señala Back, una inevitable tensión dialéctica entre regalo y usurpación, apropiación e intercambio. La ética es, en general, la medida por la que se requiere poner ambas fuerzas sobre la balanza; una tentativa de amenizar los efectos de desequilibrio y los abusos de poder propios de la investigación en ciencias sociales.

Las pautas éticas que guían nuestra práctica han sido, a lo largo de nuestro recorrido profesional, un tema recurrente de debate. En muchos de los proyectos que hemos desarrollado, varios de ellos siguiendo metodologías biográficas narrativas, constantemente hemos puesto de relieve la responsabilidad de hacernos cargo de evidencias que casi siempre conllevaban una importante carga emotiva. Los relatos biográficos son material sensible y requerían como tal un especial cuidado ético. ¿Pero qué significa esa idea de *cuidado ético*? ¿Cuáles son los términos en que debemos o podemos ponerlo en práctica?

Las preguntas que los investigadores nos hacemos sobre la ética de nuestro trabajo suelen aparecer con especial urgencia cuando iniciamos el trabajo de campo. Este es, en palabras de Jean Clandinin y Michael Connelly (2000), un primero y primordial espacio de tensiones, cuando damos nuestros primeros pasos en terreno movedizo: circunstancias imprevistas, incertidumbre, constantes negociaciones y renegociaciones sobre el terreno con nuestros colaboradores. Con todo, a medida que avanza el estudio, cuando nuestras grabadoras y cuadernos de notas ya están llenos de las evidencias que tanto necesitábamos, estas tensiones parecen apaciguarse. Los encuentros con nuestros colaboradores se hacen a partir de entonces menos frecuentes, y quizá por eso mismo, nuestra relación con ellos parece también menos intensa. El análisis de datos y la escritura, a diferencia del trabajo de campo, suelen entenderse como una etapa de necesi-

ria soledad para el investigador. Es el momento de trabajar con nuestras evidencias, sacar nuestras conclusiones, hacer, en fin, nuestro trabajo.

Sin embargo, cuando trabajamos con narrativas biográficas, una preocupación ética particularmente sensible tiene que ver con todo aquello que ocurre con los relatos después de haberlos recogido. En otras palabras, tiene que ver con la naturaleza interpretativa de la investigación narrativa, ya que, como nos lo recuerda Max van Manen (1997), más que la descripción de hechos, lo que realmente interesa en un estudio narrativo es cómo estos hechos se significan, cómo interpretamos las experiencias vividas.

Podemos considerar, entonces, que el trabajo de campo es solamente el inicio de una secuencia de procesos interpretativos que perdurará durante toda la investigación. Por ello, la perspectiva narrativa nos invita a rehacer constantemente aquellas preguntas que interrogan nuestra ética investigadora, manteniéndolas vivas más allá del trabajo de campo. ¿De qué manera resignificamos los relatos que nos han sido confiados? ¿Cómo y con qué intención los colocamos dentro de una determinada trama? ¿A qué procesos de contextualización, fragmentación, transformación, en fin, sometemos los relatos que hemos recogido? Y más importante: ¿Participan nuestros colaboradores en estas decisiones? ¿Cómo hemos negociado con ellos estos marcos de autoridad y poder? Muchos son los autores que han llamado la atención sobre la centralidad de estas cuestiones para la investigación social y, de forma especial, para la investigación narrativo-biográfica (Amit, 1999; Ellis y Bochner, 2000; Back, 2007, entre otros). ¿Podríamos llegar a un mejor equilibrio en los niveles de poder y autoridad que investigador y colaboradores detenemos respectivamente a lo largo de un estudio?

En la experiencia de esta investigación se ha hecho evidente que la producción de conocimiento social no es un proceso lineal ni neutro: implica relaciones, decisiones y responsabilidades que atraviesan cada etapa de la investigación. Como señala Les Back (2007), la investigación se configura a partir de encuentros donde las personas participantes regalan su tiempo, su confianza y sus historias. En nuestro trabajo con las y los jóvenes, este «re-

galo» se materializó no solo en palabras, sino en imágenes, mapas y sonidos: expresiones visuales y sonoras que permitieron acceder a dimensiones de sus trayectorias educativas y vitales que el lenguaje verbal no siempre podía capturar. Reconocer este gesto nos llevó a asumir una responsabilidad ética activa: escuchar, cuidar y respetar aquello que se comparte. Nos cuestionamos constantemente cómo interpretar sin apropiarnos, cómo respetar los significados propios de quienes participan y cómo equilibrar las relaciones de poder entre investigadoras y jóvenes. La reflexividad, aplicada de manera práctica, se convirtió en una guía ética para sostener relaciones de corresponsabilidad y cuidado.

Siguiendo esta perspectiva, cada decisión metodológica buscó respetar su agencia y sostener su protagonismo en la construcción del conocimiento. Desde la elección de talleres creativos hasta la forma de trabajar con sonidos e imágenes, buscamos generar espacios de expresión seguros, abiertos y cocreativos. Desde el punto de vista empírico, estos ejercicios no solo ayudaban a situar espacialmente las experiencias educativas y urbanas, sino que también abrían una reflexión más amplia sobre las condiciones de movilidad, los límites visibles e invisibles y las estrategias que las y los jóvenes despliegan para habitar la ciudad. Los mapas, dibujos e imágenes funcionaron como dispositivos de conversación, activando recuerdos, reflexiones y narraciones que conectaban la experiencia vivida con su elaboración narrativa.

Otro aspecto fundamental fue la necesidad de generar un espacio seguro, en el que los talleres se vivieran como un lugar de confianza. Los encuentros colectivos, centrados en la práctica creativa y en el uso de distintas formas de expresión –dibujo, mapeo o narración–, facilitaron la participación y reforzaron la sensación de seguridad, especialmente para aquellas personas que no dominaban completamente el idioma y no podían expresarse con facilidad en la conversación.

En este contexto, las aportaciones de Ariella Azoulay (2008) nos resultaron especialmente valiosas para pensar los métodos multimodales desde una perspectiva no extractiva. Para la autora, las imágenes no son objetos cerrados ni meros registros de la realidad, sino espacios de relación que implican responsabilidad

des compartidas entre quienes producen, observan y son representados. Nos recuerda esta autora que trabajar con métodos visuales implica asumir la producción de imágenes como un acto de copresencia y corresponsabilidad. En nuestra investigación, esta aproximación se tradujo en procesos de creación colectiva, en los que las decisiones estéticas, narrativas y contextuales se compartieron con los participantes. Las imágenes y relatos sonoros no fueron tomadas sobre ellos, sino producidas con ellos, reconociendo su derecho a decidir qué aspectos de su experiencia deseaban compartir.

Trabajar de este modo nos permitió, asimismo, revisar nuestra propia posición como investigadoras. Aprendimos a acercarnos a las imágenes y representaciones sonoras sin traducirlas inmediatamente a categorías analíticas que las empobrecieran, sosteniendo la interpretación abierta, situada y relacional, y reconociendo que el sentido de las producciones narrativas se construye en diálogo, no únicamente desde la mirada experta (Gutiérrez-Rodríguez, 2015). En el caso de los relatos sonoros, por ejemplo, brindamos a las y los jóvenes la posibilidad de construirlos a partir de su experiencia y de sus recuerdos, reconociendo su papel como coautores del producto final. Esto implicó atender sus decisiones sobre qué sonidos incluir, cómo combinarlos con sus voces y qué memorias o emociones activar, sin imponer marcos analíticos previos que pudieran reducir o uniformar sus relatos. De este modo, el sentido de las producciones sonoras se fue tejiendo conjuntamente, en diálogo entre sus experiencias y la facilitación del proceso, reconociendo que la riqueza de estas narrativas reside precisamente en su carácter encarnado, relacional y múltiple (Feld, 1996; LaBelle, 2010; Ochoa Gautier, 2014).

Otro aprendizaje central fue reconocer el valor del papel que jugaron las entidades sociales que facilitaron el contacto con las personas participantes. Estas organizaciones no solo acompañaron el acceso a las y los jóvenes y la logística de las actividades, sino que actuaron como mediadoras de confianza, generando espacios donde los participantes pudieron compartir sus experiencias sin sentirse expuestos, juzgados o instrumentalizados. Esta mediación resultó especialmente relevante en contextos de alta

vulnerabilidad y diversidad lingüística y cultural, pues las entidades conocen los entornos de vida de las y los jóvenes y favorecen relaciones basadas en respeto, cuidado y reconocimiento mutuo. Colaborar con ellas nos enseñó que estas mediaciones no son un mero detalle logístico, sino una decisión metodológica crítica: permiten amplificar la agencia de los participantes y reducir el riesgo de reproducir dinámicas extractivas o colonizadoras.

Lo recorrido hasta aquí deja abiertas preguntas, aprendizajes y desplazamientos que no se agotan en estas páginas. Desde la experiencia compartida, emergen algunas orientaciones y recomendaciones que, aunque situadas en un contexto concreto, pueden dialogar con otros proyectos y realidades. Más que ofrecer fórmulas cerradas, buscan aportar pistas, advertencias y posibilidades para quienes deseen seguir abriendo grietas allí donde la inequidad parece naturalizada.

Una primera consideración apunta a la exigencia de sostener una práctica reflexiva a lo largo de todo el proceso investigador. Más que un momento puntual, la reflexividad se configura como una práctica continua que atraviesa el diseño metodológico, el trabajo de campo, la interpretación de los materiales y su posterior comunicación. Este enfoque implica asumir la responsabilidad sobre las decisiones tomadas, reconocer la propia posición de enunciación y atender a los efectos que el conocimiento producido puede tener sobre las personas y los contextos implicados. Necesitamos atender de manera sistemática a cómo las posiciones institucionales, biográficas y epistemológicas de quienes investigamos influyen en las preguntas que formulamos, en los métodos que privilegiamos y en los modos en que interpretamos y narramos las experiencias de otros. Sin aspirar a una objetividad absoluta, la práctica reflexiva busca hacer visibles las condiciones de producción del conocimiento y asumir la responsabilidad política y ética que conlleva investigar desde contextos marcados por relaciones de poder desiguales.

Otro aprendizaje relevante de este proceso es que la incorporación de lenguajes visuales, sonoros y narrativos como estrategias metodológicas amplía las formas de mirar y escuchar. Estos registros no funcionan como meros apoyos expresivos, sino que

abren posibilidades de investigación más inclusivas, capaces de acoger experiencias que no siempre encuentran lugar en los formatos discursivos tradicionales. En contextos atravesados por desigualdades lingüísticas, raciales y educativas, nuestra experiencia refuerza la pertinencia de metodologías que no dependen exclusivamente del dominio del lenguaje académico o del relato verbal lineal. El trabajo con imágenes, mapas y sonidos permitió sostener formas de expresión que no traducen inmediatamente la experiencia a categorías analíticas, sino que la mantienen abierta, situada y encarnada. Más que «dar voz», estos dispositivos crean condiciones para que el sentido emerja desde registros afectivos, sensoriales y espaciales, cuestionando jerarquías epistemológicas que históricamente han privilegiado ciertos modos de narrar y conocer. En este sentido, la multimodalidad no opera como un recurso ilustrativo, sino como una toma de posición que desplaza el centro de gravedad de la producción de conocimiento hacia formas plurales de saber y de narrar la experiencia.

También se hizo evidente que la mediación comunitaria y la construcción de espacios de confianza no son aspectos secundarios del trabajo de campo, sino condiciones fundamentales de una investigación éticamente situada. El trabajo junto a entidades sociales que facilitaron la relación con las y los jóvenes puso en evidencia que la investigación social requiere de unas tramas de relaciones que la sostengan. Estas organizaciones, al formar parte de sus entornos cotidianos y afectivos, hicieron posible un marco de cuidado, continuidad y reconocimiento que difícilmente podría haberse producido desde la universidad de manera autónoma. Esta mediación no elimina las asimetrías de poder, pero permite hacerlas visibles y negociables, desplazando la investigación de una lógica de extracción hacia una lógica de acompañamiento. En este sentido, los espacios seguros no se «crean» de forma instrumental, sino que se construyen en el tiempo, a través de la escucha, la presencia sostenida y el reconocimiento de saberes y vulnerabilidades compartidas.

Finalmente, comprender la investigación social como encuentro supone asumir la producción de conocimiento como un

proceso de corresponsabilidad. A lo largo del trabajo de campo, se hizo evidente que las personas participantes no se limitan a «proporcionar datos», sino que intervienen activamente en la orientación, el ritmo y los sentidos que adquiere la investigación. Sus decisiones –qué mostrar, qué callar, cómo narrar, desde qué lenguajes– forman parte constitutiva del conocimiento que se produce. Esta comprensión desplaza la autoridad interpretativa hacia un espacio compartido, en el que investigar supone negociar significados, aceptar incertidumbres y sostener una apertura constante a ser interpeladas por aquello que emerge en el encuentro. Esta posición configura una ética de la investigación que entiende el conocimiento como algo que se construye con otros y otras, en relaciones situadas, atravesadas por diferencias, afectos y responsabilidades mutuas.



## Aprendizajes desde la experiencia situada

La investigación narrativa y el trabajo con datos biográficos han mostrado ampliamente su potencia para comprender el mundo social desde la experiencia situada. Los relatos no constituyen meros testimonios individuales, sino formas de interpretación a través de las cuales las personas organizan el sentido de lo vivido, inscriben sus trayectorias en marcos sociales más amplios y hacen inteligibles las condiciones históricas que las atraviesan. Como recuerda Van Manen (1997), el interés de un estudio narrativo no se limita a la descripción de hechos, sino a cómo se significan y cómo se interpretan las experiencias vividas. Escuchar narrativas implica, pues, atender tanto a la singularidad de las voces como a las estructuras que las limitan o posibilitan.

La multiplicidad de datos recogidos durante la investigación nos permite construir una imagen compleja de cómo las personas jóvenes encarnan las tensiones de la estructura social. Nos muestran, por ejemplo, cómo la segregación no se reduce a la distribución desigual de escuelas o barrios ni a la concentración de determinados centros educativos; se manifiesta como experiencias situadas que abren o cierran posibilidades y condicionan lo que se concibe como posible. En los dibujos y cartografías en los que expresan sus recorridos en la ciudad, estas condiciones emergen con especial nitidez a través de fronteras cotidianas, trayectos repetidos, pertenencias en disputa y desigualdades ins-

critas en el barrio y en sus instituciones. En las cartografías sonoras, la experiencia se expresa por otros canales: voces, silencios, ritmos de la vida cotidiana, relaciones afectivas, expectativas, barreras y, también, formas de acompañamiento y reconocimiento.

En este capítulo profundizamos en aquello que emerge de los relatos compartidos. ¿Qué nos permiten comprender sobre el barrio, la escuela y las formas contemporáneas de segregación? ¿Qué condiciones sociales, urbanas e institucionales se hacen visibles cuando se leen estas historias no solo como experiencias personales, sino como expresiones situadas de un contexto más amplio?

En lo que sigue, presentamos y discutimos a la luz de estos interrogantes algunos de los principales hallazgos que emergen del análisis de los datos recogidos en las diferentes fases de la investigación. No se trata de presentar un inventario exhaustivo de todo lo producido, sino de identificar los hilos de sentido que conectan las distintas fases del trabajo de campo. Leídos de manera conjunta, estos registros permiten visibilizar una misma trama que conecta escuela, barrio y vida cotidiana, donde se inscriben prácticas, políticas y subjetividades, de las que las y los jóvenes nos hablan en forma de mapas, relatos, dibujos o paisajes sonoros.

Partiendo de esta base, el capítulo se despliega en dos dimensiones complementarias. Primero, nos aproximamos al fenómeno de la segregación urbana mediante el análisis de las cartografías visuales que recogen las experiencias de un grupo de jóvenes que viven en el barrio del Raval, en Barcelona. A continuación, a partir de las cartografías sonoras, ampliamos la mirada más allá de la dimensión espacial y nos adentramos en distintas facetas de la experiencia vital de jóvenes en una etapa más avanzada de su recorrido educativo, para comprender cómo transitan la trama de inequidades que envuelve sus experiencias educativas en un sentido amplio.

## Habitar la ciudad desde los márgenes: cartografías vividas en el barrio del Raval

El espacio urbano no es únicamente el escenario donde transcurren las vidas de sus habitantes; es también un espacio social-

mente producido, atravesado por prácticas cotidianas, políticas públicas y dinámicas económicas que moldean experiencias, memorias y relaciones sociales. La ciudad es, en este sentido, un territorio en disputa, donde se definen jerarquías, se delimitan pertenencias y se negocian formas de reconocimiento. Para la juventud, esta condición se expresa de manera particularmente intensa: la ciudad representa simultáneamente un espacio de oportunidades y un conjunto de límites, un lugar donde se construyen identidades en contextos marcados por inequidades estructurales, relaciones de poder e imaginarios que operan tanto en el uso cotidiano del espacio como en las narrativas que lo representan.

El barrio del Raval, en el centro de Barcelona, constituye un entorno especialmente pertinente para explorar estas dinámicas. Caracterizado históricamente por la presencia continuada de poblaciones de procedencia diversa y por una elevada heterogeneidad social y cultural, el Raval ha sido también un espacio intensamente intervenido por políticas y procesos de transformación urbana que han reconfigurado de manera significativa su estructura social, sus usos y sus representaciones. A la presencia histórica de residentes de larga duración y de poblaciones migrantes con trayectorias diversas se le han sumado, en las últimas décadas, nuevos habitantes con mayores recursos económicos, así como residentes temporales cuyas prácticas de consumo y estilos de vida se aproximan a los del turismo urbano.

En barrios centrales de grandes urbes europeas, como el Raval, estos procesos de gentrificación se ven a menudo intensificados por intervenciones públicas de rehabilitación y regeneración urbana que, al transformar el entorno construido, contribuyen también a una resignificación social y simbólica del espacio (Sorando y Ardura, 2016). Cabe señalar, por ello, que la gentrificación no puede entenderse como un fenómeno puntual ni exclusivamente residencial, sino como un proceso sociohistórico de largo recorrido, estrechamente vinculado a dinámicas previas de abandono institucional, desinversión progresiva y estigmatización de determinados espacios urbanos (Delgado, 2007; Fernández, 2014; Sargatal, 2001; Mazorra Rodríguez y López-Gay, 2024).

En el Raval, estas transformaciones se traducen en una reordenación de las posiciones relativas de los distintos grupos sociales que habitan el barrio –residentes de larga duración, poblaciones migrantes y nuevos habitantes con mayores recursos económicos–, que conviven en un entorno marcado por una elevada transitoriedad residencial, una intensa presión turística y la producción de jerarquías espaciales y simbólicas que atraviesan la vida cotidiana. Esta reconfiguración no solo ha modificado las condiciones materiales de vida, sino que ha contribuido a reforzar inequidades preexistentes y a generar nuevas formas de diferenciación social en el interior del barrio. En este contexto, el Raval no es únicamente un espacio de transformación material, sino también un campo simbólico en el que se disputan significados, pertenencias y formas de legitimidad urbana, con efectos directos sobre la experiencia cotidiana de quienes lo habitan.

Uno de los efectos centrales de estas dinámicas ha sido la producción de nuevas formas de segregación urbana. Estas no siempre adoptan la forma de separaciones físicas evidentes, sino que se manifiestan a través de fronteras más sutiles, inscritas en los usos diferenciados del espacio, en el acceso desigual a la vivienda, en los circuitos de consumo y en las distintas maneras de estar y hacerse presente en el espacio público, tanto a escala barrial como en el conjunto de la ciudad. Todo ello se inscribe, además, en un contexto atravesado por procesos persistentes de estigmatización histórica que han asociado el Raval con la pobreza, la conflictividad o la marginalidad, contribuyendo a la construcción de narrativas urbanas desiguales sobre el barrio y sus habitantes, especialmente sobre las personas migrantes y los sectores populares (Delgado, 2007).

Estas divisiones se extienden también al ámbito educativo, donde la segmentación del barrio encuentra su correlato en escuelas y espacios de aprendizaje profundamente desiguales. La literatura ha mostrado de manera consistente que la segregación urbana y la segregación educativa constituyen procesos estrechamente interrelacionados, cuyos efectos se refuerzan mutuamente en la configuración de las trayectorias de jóvenes de origen mi-

grante. La concentración residencial de poblaciones racializadas y de clases populares en determinados sectores de la ciudad no solo condiciona el acceso a la vivienda, los servicios y los espacios públicos, sino que estructura de forma desigual las oportunidades educativas (Massey 2007; Wacquant, 2008).

En ciudades como Barcelona, diversos estudios han mostrado como estos patrones de segregación residencial se traducen en una distribución desigual del alumnado entre centros educativos, dando lugar a escuelas socialmente homogéneas que concentran desventajas socioeconómicas y simbólicas (Bonal y Zancajo, 2020). Esta articulación entre espacio urbano y sistema educativo produce lo que algunos autores han descrito como *circuitos cerrados de escolarización* (Bonal, 2012), en los que la pertenencia territorial y social limita las posibilidades de elección, movilidad y diversificación de experiencias educativas.

En este contexto complejo, atravesado por transformaciones materiales, jerarquías simbólicas y formas cotidianas de segregación, surge la pregunta que orienta esta investigación: ¿cómo se entrelazan las dinámicas de segregación urbana y educativa en la experiencia cotidiana de las y los jóvenes migrantes que viven en el barrio? ¿De qué manera su relación con el barrio y con la ciudad condiciona los espacios en los que aprenden, las oportunidades educativas a las que acceden y sus expectativas de futuro?

A partir de estas preguntas, nos centramos en comprender cómo un grupo de jóvenes de trayectoria migrante residentes en el Raval experimenta y significa su relación cotidiana con la ciudad. Nos interesaba analizar de qué manera su interacción con las dinámicas urbanas del barrio configura sus aprendizajes en un sentido amplio, no solo en términos de experiencias escolares formales, sino también en relación con los espacios que habitan, las redes que construyen dentro y fuera del barrio y las formas en que las jerarquías culturales y sociales inscritas en el espacio urbano estructuran su vida cotidiana.

Exploramos, así, cómo se mueven por el barrio, qué lugares adquieren sentido como espacios de aprendizaje, encuentro o exclusión y de qué modo estas experiencias participan en la construc-

ción de procesos de identidad, pertenencia y resistencia. A continuación, desarrollamos los principales temas que emergen del análisis de sus relatos y representaciones, atendiendo tanto a las experiencias compartidas como a las tensiones y matices que atraviesan sus narrativas.

## La ciudad y sus límites

Las investigaciones sobre juventudes urbanas muestran que su relación con la ciudad es profundamente ambivalente. Por un lado, el entorno urbano ofrece oportunidades de encuentro, autonomía y experimentación identitaria; por otro, concentra dinámicas de control, vigilancia y disciplina que afectan de manera diferenciada a distintos grupos sociales (Back, 2007; Hall, Coffey y Williamson, 1999; Crenshaw, 2013).

La ciudad desempeña, así, un papel central en la construcción de las identidades juveniles, en cuanto que escenario de socialización donde se articulan experiencias de pertenencia, exclusión, reconocimiento y estigmatización. Para muchos jóvenes, estas dinámicas se expresan en prácticas aparentemente ordinarias –sentarse en una plaza, recorrer determinadas calles, evitar ciertos espacios– que resultan fundamentales para construir sentidos de pertenencia, reconocimiento y legitimidad urbana (Massey, 2007). Podemos decir, entonces, que la identidad juvenil se configura en relación con los lugares que se habitan, recorren o evitan, y con las normas, miradas y regulaciones que pesan sobre ellos en el espacio público (Amit, 1999; Valentine, 2008). En este marco, la ciudad se configura simultáneamente como espacio de exclusión y como campo de posibilidades, donde se negocian cotidianamente formas de exclusión, visibilidad o agencia.

Uno de los temas que emerge de forma recurrente en nuestro análisis es la fuerte concentración de la vida cotidiana de las y los jóvenes en el barrio del Raval. La casa, la escuela, el centro socioeducativo y el espacio religioso conforman el eje alrededor del cual transcurren sus rutinas diarias, un patrón que se refleja con nitidez en los dibujos donde representan sus trayectos coti-

dianos. Mapas cerrados, casi circulares, que muestran una relación con el barrio delimitada a espacios muy concretos: líneas que se repiten, trayectos breves y recorridos que comienzan y terminan casi siempre en los mismos puntos.

**Figura 1.** Taller sobre recorridos y rutinas



Reproducción digital de fragmentos de dibujos producidos por las y los jóvenes.

Las entrevistas refuerzan estas representaciones gráficas: nos explican que su día a día se organiza en torno a rutinas estables, espacios recorridos una y otra vez, que estructuran el tiempo de su vida cotidiana. No son recorridos expansivos ni exploratorios, sino trazos que regresan sistemáticamente a los mismos lugares, delineando circuitos aprendidos por repetición y sostenidos en el tiempo: «siempre todo es en el Raval», repiten constantemente.

Me despierto, voy a la escuela. Luego vuelvo a casa, duermo otra vez. Estudio catalán y castellano en mi ordenador. Después voy al Casal, algunos días sí, otros no. Muchas veces me aburro... Sí, siempre todo es en el Raval... Solo voy a la escuela y al Casal. Y en casa... A veces voy con mi hermano a jugar al fútbol, pero nunca voy sola a otros sitios. Me gustaría hacer más cosas, pero ahora no tengo amigos aquí. (Entrevista a S., 15 años)

¿Cómo interpretar estos recorridos? ¿Qué nos revelan sobre sus vidas en el barrio, sobre la ciudad y sobre la mirada que proyectamos sobre ellos? Nuestra primera reacción fue leer estas representaciones a través del lente de nuestras propias expectativas investigadoras: los mapas y relatos parecían ofrecer un retrato explícito de aquello que nuestra imaginación antropológica buscaba –un espacio cerrado, la segregación, el gueto, la aparente ausencia de redes más allá del barrio–.

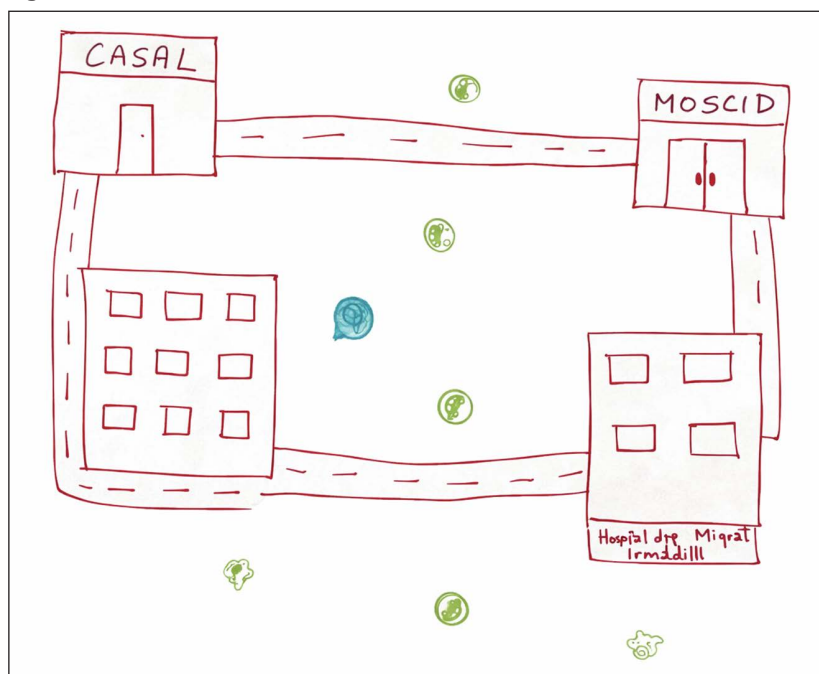
Con todo, pronto nos dimos cuenta de que necesitábamos cuestionar esa primera impresión. ¿Realmente son estas trayectorias tan diferentes de las de otras personas jóvenes de su misma edad? ¿Qué miradas y expectativas estamos proyectando sobre ellos? Podríamos haber caído fácilmente en una lectura de déficit: falta de curiosidad, escasa autonomía, integración limitada. Pero asumir esta interpretación implicaría dejarnos llevar por una mirada normativa, que posiblemente no aplicaríamos de la misma manera a otros grupos de adolescentes.

Numerosos estudios sobre juventud muestran que la vida cotidiana de muchas personas en edad escolar se organiza precisamente en torno a trayectorias repetidas y espacios regulados, especialmente en contextos urbanos densos y complejos (Miles, 2000; Valentine, 2008). No se trataba, por lo tanto, de preguntarnos por qué este grupo de jóvenes no se movían más, sino de examinar las condiciones estructurales, simbólicas y relacionales que mantienen sus recorridos contenidos. Necesitábamos, en suma, desplazar el foco de la supuesta carencia hacia las estructuras que configuran y delimitan su experiencia urbana y educativa, reconociendo al mismo tiempo las estrategias de navegación que despliegan para interactuar, aprender y proyectar posibilidades dentro de un espacio que no siempre les resulta accesible o acogedor.

Richard Sennett (2018) ofrece una clave interpretativa particularmente útil para aproximarnos a estos recorridos. Al reflexionar sobre las urbes contemporáneas, introduce la idea de la *ciudad cerrada*: formas urbanas y sociales que privilegian la repetición, la previsibilidad y la homogeneidad. En este tipo de ciudad, las experiencias urbanas se empobrecen no por falta de actividad, sino

por la ausencia de fricción, de contacto con lo distinto y de interacción con lo inesperado. La ciudad cerrada, subraya Sennett, no es un espacio inmóvil; es, más bien, un espacio donde el movimiento se vuelve circular, contenido, siempre orientado hacia los mismos lugares y relaciones.

**Figura 2.** Taller sobre recorridos y rutinas



Reproducción digital de fragmentos de dibujos producidos por las y los jóvenes.

Uno de los rasgos centrales de las *ciudades cerradas* es la producción de recorridos controlados. El movimiento urbano no desaparece, sino que se regula de manera intensa: los desplazamientos tienden a seguir trayectorias conocidas, socialmente validadas y funcionales, reduciendo las oportunidades de desvío, improvisación o descubrimiento. La circulación deja de ser una experiencia abierta y se convierte en una práctica orientada a la eficiencia, la seguridad y la familiaridad. Desde esta perspectiva, la repetición no aparece como un efecto colateral, sino como un principio organizador de la vida urbana, capaz de modelar tanto

la manera en que se habita la ciudad como las relaciones sociales y simbólicas que en ella se producen.<sup>1</sup>

Sus mapas pueden leerse, desde esta perspectiva, como expresión de una experiencia urbana estructurada en torno a trayectorias seguras, socialmente legitimadas y normadas, que raramente se abren a lo desconocido o a lo divergente. Sus recorridos muestran, por un lado, la consolidación de espacios de seguridad y pertenencia –la escuela, el Casal, los espacios religiosos–, y, por otro, las limitaciones impuestas a experiencias más amplias, exploratorias o informales. En este sentido, sus mapas son también un modo de aprender la ciudad, un aprendizaje temprano en el que la movilidad aparece como desigual y donde se van trazando los límites entre los espacios habitables y aquellos que se viven como de riesgo, excluyentes o incómodos.

Al principio me sentía incómoda. Porque, por ejemplo, yo soy de otro país y llevo el hijab, y la gente me quedaba mirando. No sabía hablar cuando necesitaba alguna cosa. Iba, por ejemplo, a una tienda y no sabía hablar. Y también no sabía llegar a los lugares. Mi padre tenía que enseñarme, a mí y a mi madre, la ciudad. (Entrevista a D., 13 años)

Las palabras de D., una niña de 13 años, nos interpelan a una reflexión profunda. Para las personas jóvenes racializadas, circular sin ser observadas, interpeladas o puestas en cuestión no es algo garantizado. La ciudad se revela, así, como un espacio selectivo, que orienta de manera desigual los cuerpos y produce trayectorias desiguales. El concepto de *orientación*, desarrollado por Sara Ahmed (Ahmed, 2006), nos resulta particularmente útil para problematizar la idea de que los sujetos se desplazan libremente por el espacio y la sociedad. Para Ahmed, orientarse

1. Para Sennett, la ciudad cerrada expresa, sobre todo, una voluntad de eliminar el *desorden* entendido como riesgo, cuando para este autor el desorden –en forma de mezcla social, contacto con la alteridad y exposición a lo imprevisto– constituye una condición fundamental para el aprendizaje cívico, la construcción de subjetividades urbanas y el desarrollo de capacidades relacionales. La reducción sistemática de la fricción urbana limita, así, no solo las experiencias espaciales, sino también las posibilidades de formación ética y política de los sujetos que habitan la ciudad.

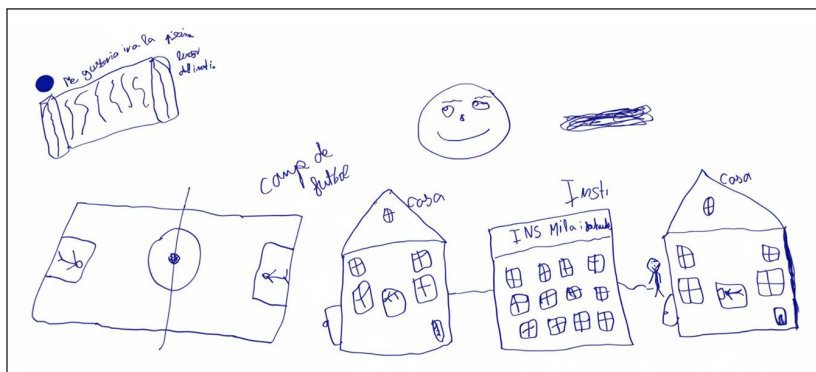
no significa simplemente elegir una dirección o ir de un punto a otro; es un proceso relacional y corporal mediante el cual los sujetos aprenden cuáles caminos están disponibles, cuáles resultan familiares y cuáles se vuelven difíciles de transitar. Esta orientación se construye en el encuentro entre cuerpos y espacios y se sedimenta a través de experiencias repetidas que generan una sensación de comodidad o incomodidad, de cercanía o distancia.

Desde esta perspectiva, el espacio deja de ser neutral u homogéneo. Cada lugar está cargado de normas implícitas, expectativas sociales y memorias colectivas que hacen que algunos cuerpos «encajen» y otros desentonen. Ahmed sostiene que sentirse orientado implica moverse sin pensar demasiado en el propio cuerpo, sin anticipar la mirada ajena o el posible cuestionamiento de la presencia. La desorientación, en cambio, aparece cuando el cuerpo se vuelve consciente de sí mismo, y la atención se desplaza del entorno a la propia corporalidad, activando sensaciones de exposición, vigilancia o extrañeza. «Me sentía incómoda... la gente me quedaba mirando», nos relata D., un sentimiento que se repite con frecuencia.

Orientarse en la ciudad, en el sentido que nos plantea Ahmed, es quizás uno de los primeros aprendizajes que este grupo de jóvenes adquieren de la ciudad.<sup>2</sup> Un aprendizaje que se da de forma gradual, a menudo antes de que pueda formularse de manera explícita. No es necesario que exista una prohibición formal para que ciertos trayectos se eviten; basta con una acumulación de pequeños gestos, miradas, comentarios o silencios que van marcando los límites de lo transitable. En este sentido, «aprenden» a estar, a detenerse o a regresar a los mismos lugares. Las rutas que se repiten no son solo las más cortas o funcionales, sino aquellas en las que su presencia no es puesta en cuestión.

2. La noción de *racialización* del espacio urbano también nos ayuda a comprender estas experiencias como parte de una estructura de poder más amplia (Tuttle, 2022). Como muestran los estudios sobre racismo cotidiano, no es necesaria una prohibición explícita para limitar el movimiento: la anticipación del rechazo, la vigilancia difusa o el miedo a ser interpelado bastan para orientar los recorridos hacia espacios percibidos como seguros y conocidos.

**Figura 3.** Taller sobre recorridos y rutinas



Reproducción digital de fragmentos de dibujos producidos por las y los jóvenes.

Ahmed (2006) subraya que estas orientaciones no son individuales ni accidentales, sino profundamente sociales. Los cuerpos racializados o marcados por la diferencia suelen experimentar una orientación restringida: su movilidad se ve condicionada por la anticipación del rechazo, la sospecha o la incomprensión. En contraste, otros cuerpos se mueven con una fluidez que permanece invisible precisamente porque no necesita ser pensada. La orientación, entonces, revela cómo la desigualdad se inscribe en el movimiento cotidiano y en la forma en que los sujetos se relacionan con el espacio. Orientarse hacia ciertos espacios implica también orientarse hacia determinadas personas, prácticas y futuros posibles. De igual modo, quedar desorientado o mal orientado limita el acceso a redes, recursos y experiencias que se sitúan más allá de los circuitos conocidos. La orientación, en este sentido, actúa como un mecanismo silencioso pero eficaz de reproducción social, guiando a las personas hacia lo familiar y alejándose de aquello que aparece como ajeno o inaccesible.

Los mapas circulares y los relatos de las y los jóvenes no hablan de inmovilidad ni de déficit, sino de una ciudad que orienta, contiene y regula el movimiento de manera desigual. Son cartografías que hacen visible cómo la segregación se inscribe en lo cotidiano, configurando una experiencia urbana donde el derecho a explorar, desviarse, elegir recorridos no es igual para todos.

Pensar sus experiencias desde esta mirada permite desplazar la pregunta desde la movilidad entendida como elección individual hacia una comprensión situada del movimiento.

Ahora que ya estoy cómoda, me gusta pasear y pasar tiempo con las amigas en la hora libre. Porque ya sé el lenguaje, ya he estado aquí ocho años, ya sé las calles por donde ir, y ahora no tengo miedo de que me pueda perder. Entonces ahora estoy más cómoda y me gusta mucho pasear. (Entrevista a D., 13 años)

Es importante señalar también que, en la ciudad cerrada de la que habla Sennett, los recorridos contenidos, los espacios seguros y las fronteras implícitas adquieren significados distintos cuando se observan desde posiciones sociales diferenciadas. Entre estas diferencias, el género aparece como una dimensión que atraviesa la experiencia urbana de manera específica. Es fundamental, por ello, incorporar la dimensión de género como eje analítico, reconociendo que el espacio urbano está atravesado por relaciones de poder que producen posiciones diferenciales para hombres y mujeres.

Desde esa perspectiva observamos que la conciencia de la diferencia emerge con claridad en los relatos analizados, y se hace especialmente evidente en las voces de las chicas. Relatos como el de S. –«tenemos que usar burka», «tenemos que comer halal», «no podemos mirar a otras personas en los ojos», «no voy sola»– no se presentan como quejas, sino como la constatación cotidiana de aquello que las distingue. La diferencia no aparece como una abstracción, sino como un conjunto de prácticas corporales, reglas de comportamiento y modos de presencia que estructuran la relación con el entorno.

Tenemos que usar burka, tenemos que comer Halal. No podemos mirar a otras personas en los ojos. Tenemos que bajar la vista. Estas son cosas diferentes. Tenemos que ir a la mezquita, cubrir nuestra cara, leer la Biblia. Cuando voy a otros sitios voy con la familia, no voy sola. (Entrevista a S., 15 años)

Yo casi siempre voy tapada, y cuando estoy caminando muchas personas se alejan de mí, se apartan. A mí me gusta mi religión, y en el Islam las chicas nos tenemos que tapar. (Entrevista a A., 13 años)

Las jóvenes no solo aprenden cuáles espacios son habitables o incómodos por su condición racializada, sino también por los mandatos de género que regulan sus cuerpos y movimientos. Su movilidad está atravesada por normas familiares, comunitarias y religiosas, así como por la anticipación constante de miradas externas que pueden sexualizar, estigmatizar o cuestionar su presencia. Mientras que para muchos chicos el barrio puede funcionar como un espacio de sociabilidad relativamente flexible, para las jóvenes aparece con mayor frecuencia como un territorio vigilado, donde los recorridos son más limitados y la dependencia de redes familiares o comunitarias se vuelve necesaria para legitimar su presencia en el espacio público. Esta doble presión –comunitaria y urbana– configura una vivencia del espacio marcada por la cautela, el acompañamiento y la autorrestricción, en la que la ciudad se experimenta desde una conciencia constante del cuerpo, reforzando circuitos urbanos cerrados que se aprenden desde edades tempranas.

**Figura 4.** Taller sobre recorridos y rutinas



Reproducción digital de fragmentos de dibujos producidos por las y los jóvenes.

Frente a estas experiencias, surge la pregunta: ¿cómo interpretarlas sin juzgarlas, sin dejarnos arrastrar por una mirada paternalista, pero sin ignorar las restricciones que condicionan la vida

de estas jóvenes? Nos situamos en la tensión de reconocer simultáneamente su capacidad de agencia y los límites estructurales que enfrentan.

Todas las mujeres vivimos en un entorno patriarcal, pero esta experiencia no es homogénea: una mujer blanca y europea puede enfrentarse a normas de género o a formas de violencia simbólica, pero rara vez estas se combinan con la racialización o la islamofobia. Para estas jóvenes, en cambio, el género se entrelaza con la racialización, la religión y la condición migrante, dando lugar a formas específicas de vigilancia, regulación y autorres-tricción que difieren radicalmente de las que enfrentan mujeres blancas o no racializadas.

Las autoras del feminismo negro nos ayudan en esta reflexión, mostrándonos que la interseccionalidad<sup>3</sup> no opera como una suma de identidades o desventajas, sino como un entramado de relaciones de poder que se coproducen en contextos concretos. Esta perspectiva resulta especialmente pertinente para analizar las diferencias de género en la experiencia urbana. Los cuerpos de mujeres racializadas se encuentran sometidos a una doble regulación: por un lado, a través de miradas y normas externas que los sexualizan, exotizan o estigmatizan; por otro, mediante mandatos internos de protección, respeto y autocontrol que buscan reducir la exposición al riesgo. La mirada interseccional nos permite sostener que la experiencia de estas jóvenes no puede analizarse aisladamente por género, religión o racialización, sino que surge en la intersección de estos ejes de poder (Collins, 2022; hooks, 1992).

En la misma línea, pero desde el enfoque del feminismo islámico, autoras como Abu-Lughod (2013) y Leila Ahmed (1992) nos recuerdan que prácticas como el uso del hiyab o la asistencia a la mezquita han sido interpretadas históricamente desde mar-

3. Kimberlé Crenshaw (2013) introduce este concepto, precisamente, para evidenciar cómo las experiencias de las mujeres negras quedan invisibilizadas cuando el género y la raza se analizan por separado. Patricia Hill Collins (2022) profundiza en esta idea al señalar que el racismo, el sexismo, el clasismo y el control moral actúan como sistemas interconectados que organizan la vida social, definiendo qué cuerpos son protegidos, cuáles son disciplinados y cuáles resultan prescindibles.

cos patriarcales, pero también pueden constituir estrategias de agencia y navegación segura en contextos urbanos donde los cuerpos racializados enfrentan riesgos, miradas de exclusión y microagresiones. Esta lectura nos ayuda a pensar que las restricciones en la movilidad y las normas de comportamiento no deben entenderse únicamente como imposiciones externas: son respuestas situadas a un entorno urbano y social que combina sexismo, islamofobia y control comunitario.

Al revisar sus trayectorias, observar sus mapas y escuchar sus relatos, nos damos cuenta de que la orientación de sus recorridos genera desigualdades concretas, limitando sus oportunidades de aprendizaje y socialización dentro y fuera del barrio. La intersección de género, raza y estatus migratorio hace que estas posibilidades sean especialmente restringidas para las chicas jóvenes, cuyas experiencias se desarrollan en un marco fuertemente normatizado. Sus oportunidades de aprender, relacionarse y proyectar futuros se despliegan, así, dentro de límites estrechos que aprenden a navegar. Señalar estas restricciones sin reducir la riqueza y complejidad de sus experiencias constituye un desafío que exige reflexividad crítica y una constante interrogación de los límites de nuestra propia mirada investigadora.

## Cuando la lengua cierra caminos

Otro eje central que emerge en los relatos es el idioma, en cuanto que una dimensión profundamente social y relacional de la vida en el barrio. Dominar o no dominar la lengua oficial condiciona su acceso a la educación, pero también sus posibilidades de interacción cotidiana, de circulación por la ciudad y de aprendizaje. Los relatos de las y los jóvenes muestran con claridad que aprender catalán y castellano no es un asunto meramente instrumental, sino una preocupación constante y un indicador clave de autonomía, pertenencia y reconocimiento.

No tengo amigos aquí. Las personas no hablan conmigo, porque yo no hablo ni castellano ni catalán. Solo una chica, es de Bangladesh. Hablamos un poco, pero ella habla todavía menos castellano y ca-

talán que yo. Tiene ese problema, ella misma también... El idioma es el principal problema. (Entrevista a S., 15 años)

En el relato de S. vemos cómo el idioma opera como una barrera tangible que limita la socialización más allá de los grupos que comparten la misma lengua. Para ella, como para las demás jóvenes entrevistadas, el idioma se revela como una barrera tanto tangible como simbólica, que organiza los círculos de amistad, delimita los marcos de socialización y contribuye a producir fronteras cotidianas.

Gloria Anzaldúa (1987) y Avtar Brah (1996) nos permiten comprender los recorridos lingüísticos como fronteras vividas, espacios donde se intersecan lenguas, culturas y sistemas de poder. Para Anzaldúa, habitar la frontera significa vivir en tensión constante, construyendo identidad entre opresiones y resistencias. Brah enfatiza su carácter relacional y móvil, donde raza, género, clase y migración generan dinámicas de inclusión, exclusión y pertenencia. Desde esta perspectiva, el idioma se convierte en un marcador tangible de estas fronteras, condicionando socialización, circulación y reconocimiento. En las entrevistas la lengua aparece como línea divisoria: quienes comparten un mismo idioma crean círculos de pertenencia, mientras quienes no dominan la lengua dominante experimentan aislamiento, dificultades para hacer amistades fuera de su grupo y sensación de no ser comprendidos.

El primer día que fui al cole, estaba llorando toda la mañana... porque no quería ir de miedo. Luego mi padre me animó mucho y fui al instituto. Es que, claro, como que no sabía hablar español ni nada. Y no conocía a nadie. Me costó mucho hacer amigas, dos o tres años. Me ha costado mucho hacer amigas, y aprender español. (Entrevista a D., 13 años)

A medida que profundizábamos en estas experiencias, la dureza de este recorrido se hacía más evidente. ¿Qué ocurre cuando el dominio de la lengua es limitado? ¿Qué espacios se vuelven inaccesibles, qué relaciones se vuelven frágiles? La vergüenza, el

miedo a hablar, la inseguridad ante el futuro emergen como afectos recurrentes asociados al aprendizaje lingüístico. Como señalan Arnett (2000) y Anthias (2008), los procesos de construcción identitaria en la juventud están profundamente vinculados al reconocimiento y a la posibilidad de pertenecer. Cuando el acceso a la lengua legítima es parcial o condicionado, también lo son las posibilidades de establecer vínculos, participar plenamente y proyectar trayectorias de futuro. Por todo ello, la experiencia migratoria emerge en los relatos como un proceso profundamente marcado por la pérdida de redes sociales, la reducción de estatus y la exposición a miradas estigmatizantes.

Ahí, en Pakistán, las matemáticas eran difíciles. Estudiar era más difícil. Había que estudiar mucho. Pero a mí me gusta estudiar. Era en urdú. Me gustaba la escuela en Pakistán, era una buena escuela. Y yo era una buena alumna. Aquí no es fácil para mí porque no hablo el idioma... Me gustaría hacer un doctorado en medicina / biología. Pero la gente dice que no podré hacerlo, porque no hablo castellano ni catalán. Y tú, ¿qué piensas? ¿Podré hacer el Bachillerato? Dicen que no podré hacer el Bachillerato si no hablo castellano y catalán. (Entrevista a S., 15 años)

En este marco, la escuela y los centros socioeducativos aparecen como espacios profundamente ambivalentes en la experiencia de las y los jóvenes. Por un lado, constituyen uno de los principales lugares donde encuentran recursos para aprender el idioma y donde se despliegan políticas lingüísticas orientadas explícitamente a la adquisición del catalán y el castellano. Esta prioridad educativa es, sin duda, central y valorada por las y los propios jóvenes, para quienes el dominio de la lengua se percibe como una condición indispensable para avanzar en la escuela, ampliar sus relaciones sociales y proyectar un futuro más autónomo.

No obstante, esta apuesta por el aprendizaje lingüístico no siempre va acompañada de una mirada pedagógica que reconoce la complejidad de sus trayectorias vitales y urbanas, ni de una valoración de los saberes, lenguas y competencias que ya poseen. Con frecuencia, la enseñanza del idioma se articula desde una ló-

gica de déficit, centrada en aquello que «falta» –no saber hablar correctamente, no comprender, no expresarse como se espera– más que en las capacidades, estrategias y conocimientos multilingües que los estudiantes despliegan en su vida cotidiana. Jonathan Rosa y Nelson Flores (2017) conceptualizan este proceso como ideologías raciolingüísticas, mediante las cuales ciertas formas de hablar son jerarquizadas como correctas, inteligentes o normales, mientras que otras son marcadas como deficitarias. En este marco, los errores lingüísticos dejan de ser parte del aprendizaje para convertirse en indicios de insuficiencia personal, reforzando la estigmatización y erosionando la autoestima.

En el colegio, muchas personas, mis compañeras, somos criticadas porque no somos de aquí y no sabemos hablar y todo eso... Es como si dicen, tú no puedes porque tú eres de fuera. Tienes que ir al país, ¿sabes? Tú no puedes... (Entrevista a A., 13 años)

Desde una lectura freireana, esta tensión resulta especialmente significativa. Como señalaba Paulo Freire (1970), una educación que se limita a «llenar vacíos» sin partir del mundo vivido de los estudiantes corre el riesgo de reproducir relaciones de poder desiguales y formas sutiles de silenciamiento. Cuando la escuela prioriza la corrección lingüística sin abrir espacios para que las personas puedan nombrar su experiencia, compartir sus lenguas y ser reconocidos como sujetos de conocimiento, el aprendizaje del idioma puede transformarse en una experiencia de exposición y vulnerabilidad más que en una herramienta de emancipación.

En este contexto, el acompañamiento –tanto familiar como escolar– se revela como un elemento fundamental para sostener el aprendizaje del idioma, la confianza en sus capacidades y la posibilidad de insertarse en nuevos entornos. «Mi padre me ayudó mucho. Mis profes del cole, que eran muy amables conmigo, me ayudaron...». Testimonios como este evidencian que aprender una lengua no es solamente un proceso cognitivo. Implica cuidado, guía y acompañamiento emocional que permiten a las y los jóvenes enfrentarse a la desorientación inicial, establecer

vínculos significativos y apropiarse de un espacio social que antes les era ajeno. Estudios sobre migración y educación subrayan la relevancia de este tipo de soporte afectivo para gestionar la incertidumbre, fortalecer la resiliencia y facilitar la participación en la vida escolar y urbana (Creus y Ornellas, 2006).

Me han ayudado algunos compañeros a aprender... Por ejemplo, una chica que era del mismo país que yo, cada cosa que decía la profe, a mí me traducía en mi lenguaje... Antes cuando no tenía dudas no había nadie para ayudarme. Pero ahora tengo los profes y las monitoras del casal, que sé que me pueden ayudar. Y a mí, aunque lleve ocho años aquí, me cuesta aún mucho hacer las cosas. (Entrevista a D., 13 años)

La pregunta formulada por Gayatri Spivak –*¿Puede hablar el subalterno?*– nos invita a pensar desde una perspectiva crítica la experiencia lingüística. Como advierte Spivak (1988), el problema no reside únicamente en la capacidad de hablar, sino en las condiciones de posibilidad para ser escuchados y reconocidos como sujetos de enunciación legítimos. En el contexto escolar y urbano, las personas con trayectorias migrantes no están necesariamente privados de voz. Lo que enfrentan, recuerda esta autora, es un régimen de escucha selectivo que valida ciertas formas de habla mientras desautoriza otras. Cuando el dominio incompleto del idioma dominante convierte la palabra en motivo de corrección, burla o silenciamiento, la posibilidad de hablar se ve desplazada hacia una posición subalterna: se puede hablar, pero no se es plenamente escuchado. En este sentido, el aprendizaje lingüístico, lejos de ser un proceso neutral, se inscribe en relaciones de poder que determinan quién puede narrar su experiencia, quién debe traducirse constantemente y quién queda atrapado en una pedagogía de la corrección que limita la expresión, la participación y la construcción de sentido. Leer las dificultades lingüísticas de este grupo de jóvenes a la luz de Spivak nos obliga a desplazar la atención del «déficit de lengua» hacia las estructuras institucionales que regulan la audibilidad, la legitimidad y el valor de la palabra en los contextos en los que aprenden.

## Pensar la ciudad como espacio pedagógico

Iniciamos este recorrido preguntándonos cómo se entrelazan las dinámicas de segregación urbana y educativa en la experiencia cotidiana de jóvenes con trayectoria migrante que viven en el Raval, y de qué manera su relación con el barrio y con la ciudad configura sus aprendizajes, sus posibilidades de pertenencia y sus expectativas de futuro. A lo largo del proceso, estas preguntas se fueron transformando y haciendo más complejas, llevándonos también a revisar nuestras propias categorías de análisis, nuestra mirada y nuestras expectativas como investigadoras.

Uno de los aprendizajes más significativos fue cuestionar nuestras lecturas iniciales. Frente a los mapas cerrados, los recorridos repetidos y la fuerte concentración de la vida cotidiana en el barrio, tendimos en un primer momento a interpretar estas trayectorias desde una lógica de carencia, movilidad limitada y horizontes reducidos. Sin embargo, el trabajo de campo nos obligó a detenernos y a preguntarnos qué expectativas estábamos proyectando sobre este grupo de jóvenes y desde qué posición lo hacíamos. Al desplazar la mirada del déficit individual hacia las condiciones estructurales que configuran la experiencia urbana, comenzamos a comprender estos recorridos como el resultado de una ciudad que orienta, regula y delimita el movimiento de manera desigual.

En este sentido, la noción de *orientación* nos ofreció una clave especialmente fértil para interpretar las experiencias compartidas. Las personas jóvenes no se mueven simplemente por elección o preferencia; aprenden, a partir de experiencias acumuladas, qué espacios resultan seguros, cuáles generan incomodidad y cuáles conviene evitar. Estas orientaciones no son neutras ni universales, sino que están atravesadas por procesos de racialización, por el género, la religión y el estatus migratorio. Escuchar a las chicas narrar su relación con la ciudad nos confrontó con la intensidad de estas intersecciones. Sus relatos muestran cómo la movilidad se negocia constantemente entre miradas externas, normas comunitarias y estrategias personales de protección, configurando una experiencia urbana marcada por la cautela y la autorrestricción, pero también por formas situadas de agencia.

Otro eje central del análisis fue el idioma, no solo como herramienta de comunicación, sino como frontera social y urbana. Aprender catalán y castellano apareció en los relatos como una condición clave para la autonomía, la socialización y el futuro educativo, pero también como una fuente persistente de ansiedad, vergüenza y exclusión. Acompañar estos procesos nos permitió reconocer hasta qué punto el aprendizaje lingüístico está imbricado en relaciones de poder que determinan quién puede hablar, quién es escuchado y bajo qué condiciones. En este marco, la escuela y los espacios socioeducativos emergieron con toda su ambivalencia: pueden funcionar como lugares de cuidado, apoyo y apertura, pero también como escenarios donde se reproducen lógicas de corrección y déficit que erosionan la confianza y la autoestima.

A lo largo de este recorrido, fuimos comprendiendo que los aprendizajes que este grupo de jóvenes construyen desbordan ampliamente el marco escolar. Aprenden a orientarse en la ciudad, a leer sus límites, a anticipar miradas, a construir redes de apoyo y a negociar pertenencias en un entorno que no siempre les ofrece reconocimiento. Estos aprendizajes, aunque rara vez nombrados como tales, son profundamente formativos y tienen efectos directos sobre sus trayectorias educativas y vitales. Reconocerlos nos llevó también a revisar nuestras propias concepciones de aprendizaje y a abrirlas a una comprensión más amplia, situada y relacional. Más precisamente, podríamos decir que acompañar sus recorridos, mapas y relatos nos obligó a abandonar explicaciones rápidas y lecturas normativas, y a detenernos en aquello que suele quedar fuera de los marcos dominantes: los aprendizajes implícitos, las estrategias cotidianas de navegación urbana y los límites que no siempre se enuncian, pero que se incorporan en el cuerpo y en la práctica. Este desplazamiento de la mirada no solo afecta a la interpretación de los datos en este marco concreto, sino que se nos plantea como un desafío más amplio hacia cómo podemos seguir avanzando en la producción de conocimiento sobre juventud, migración y ciudad.

Desde aquí, una primera línea de continuidad tiene que ver con la necesidad de seguir explorando la ciudad como espacio

pedagógico, no en un sentido metafórico, sino como un entramado concreto de relaciones, normas y afectos que produce aprendizajes desiguales. Pensar la ciudad como agente educativo implica preguntarse qué se aprende al habitar determinados barrios, qué saberes se reconocen y cuáles quedan deslegitimados, y cómo las políticas urbanas y educativas participan activamente en esta producción de oportunidades y límites. Este enfoque invita a tender puentes más sólidos entre estudios urbanos y estudios educativos, superando abordajes fragmentados que separan artificialmente lo escolar de lo urbano.

Otra línea que se abre con fuerza es la de repensar la movilidad más allá de su dimensión física. Los recorridos contenidos que observamos no remiten únicamente a desplazamientos espaciales, sino a formas de orientación social, simbólica y afectiva que condicionan los horizontes de posibilidad. Profundizar en esta dimensión permitiría analizar con mayor detalle cómo se construyen –y se restringen– las expectativas de futuro, y de qué manera ciertos cuerpos son sistemáticamente orientados hacia circuitos cerrados, mientras otros se mueven con una fluidez que permanece invisible. Este enfoque resulta especialmente relevante para pensar políticas públicas que, bajo discursos de inclusión o integración, pueden estar reforzando formas sutiles de segregación.

El análisis también nos invita a seguir indagando en la intersección entre género, racialización y juventud en el espacio urbano. Las experiencias de las chicas jóvenes muestran con claridad que las desigualdades no operan de forma aislada, y que cualquier intervención que ignore esta complejidad corre el riesgo de simplificar o incluso reproducir las mismas lógicas de exclusión que pretende combatir. Profundizar en estas intersecciones exige investigaciones que no solo describan restricciones, sino que exploren cómo las personas jóvenes negocian, resignifican y a veces transforman las normas que regulan su presencia en la ciudad.

Pensamos, además, que, desde un punto de vista metodológico, este trabajo refuerza la pertinencia de enfoques narrativos y participativos para investigar experiencias urbanas complejas. Las cartografías críticas, los recorridos y los dispositivos visuales no solo ampliaron lo que pudimos conocer, sino que transfor-

maron la relación misma de investigación. Continuar por esta vía implica seguir explorando metodologías que no se limiten a «recoger» experiencias, sino que generen espacios de reflexión compartida, donde las y los jóvenes puedan reconocerse como productores de conocimiento sobre la ciudad que habitan. Este planteamiento abre, a su vez, preguntas éticas sobre el lugar de las investigadoras, el uso de los materiales producidos y las posibilidades reales de devolución y transformación.

Finalmente, este recorrido nos deja una interpelación desde la que seguir avanzando. Las experiencias compartidas nos recuerdan que las desigualdades urbanas y educativas no son fallas excepcionales del sistema, sino dimensiones estructurales de la forma en que se producen y gobiernan las ciudades contemporáneas. Pensar líneas futuras de actuación implica, por tanto, articular investigación, acción educativa y políticas urbanas desde una perspectiva crítica que no sitúe el problema en los sujetos, sino en las condiciones que delimitan sus posibilidades de habitar, aprender y proyectar futuros posibles.

## Cartografías sonoras: barreras, redes de apoyo y horizontes de posibilidades

En el apartado anterior nos aproximamos a las experiencias de un grupo de jóvenes que viven en el barrio del Raval, en Barcelona, y que se encuentran en las fases iniciales de su proyecto migratorio. Jóvenes que están aprendiendo la lengua, conociendo el contexto y descifrando no solo el idioma, sino también los códigos sociales y simbólicos del país al que han llegado. A través de sus cartografías urbanas, relatos y dibujos, recorrimos escenas cotidianas que mostraban cómo la segregación se encarna en prácticas concretas: en trayectos contenidos, en fronteras sutiles –como las miradas que regulan la presencia– y en desigualdades educativas que se acumulan.

Esta aproximación situada permite comprender la densidad del territorio y el peso de sus instituciones, pero también abre una nueva pregunta: ¿qué ocurre cuando ampliamos la escala y escu-

chamos las trayectorias de jóvenes que han avanzado un tramo más largo de su recorrido educativo y migratorio? ¿Qué nuevas capas de sentido emergen cuando atendemos a sus experiencias?

Las y los jóvenes con quienes cocreamos el pódcast, que cuentan con una trayectoria educativa más extensa en España, nos permiten ampliar el campo de indagación. Sus narraciones desplazan el foco desde un barrio específico hacia recorridos más prolongados en el tiempo, relatados en perspectiva. En sus relatos aparecen con especial claridad los procesos de transición, las decisiones educativas y los aprendizajes acumulados desde su llegada al país. Esta mirada incorpora una dimensión temporal que ayuda a comprender cómo las barreras estructurales se reconfiguran en distintos momentos de sus trayectorias formativas, cómo los apoyos y las redes sostienen continuidades o habilitan rupturas, y cómo la agencia se construye de manera relacional en el cruce entre instituciones, vínculos y proyectos de vida.

A diferencia de los mapas dibujados del apartado anterior, centrados en la vida en el barrio, las cartografías sonoras nos invitan a comprender la experiencia como tiempo vivido, atravesado por memorias y emociones. Sus narraciones no configuran una secuencia lineal de progreso, sino trayectorias marcadas por decisiones propias y, sobre todo, por contextos institucionales y sociales que abren o cierran opciones en distintos momentos. Voces, acentos, sonoridades o silencios actúan como marcadores de memoria que condensan situaciones vividas, vínculos y afectos. A continuación, nos detenemos en algunas de las dimensiones más significativas que emergen de estos recorridos sonoros.

## Barreras estructurales que marcan caminos

Uno de los ejes más consistentes que atraviesan las cartografías sonoras es la presencia de barreras estructurales concretas, vividas no como abstracción, sino como parte de la vida cotidiana. La burocracia, el estatus legal, los cambios de centro, las orientaciones impuestas o las formaciones no elegidas aparecen como mecanismos que reordenan el itinerario educativo y vital, a veces de manera brusca. En lugar de explicarse desde una lectura indi-

vidualizante –como si las dificultades fueran consecuencia de una supuesta falta de esfuerzo, de motivación o de capacidad personal–, estas experiencias se narran como efectos de un funcionamiento institucional que genera incertidumbre y desgaste. Lo que aparece en los relatos no es «no querer» o «no poder» en términos individuales, sino el trabajo constante de adaptación ante cierres administrativos y educativos: aprender a esperar, a traducir códigos y procedimientos, a justificar una y otra vez la propia situación y a recomenzar cuando una decisión reorienta el camino.

En algunos testimonios, las barreras legales y administrativas emergen con una contundencia que desborda el ámbito estrictamente educativo. Por ejemplo, en el relato de P. que nos cuenta cómo se vio obligada a sostener durante años un proceso de regularización y defensa de su permiso de estudiante mientras cursaba sus estudios universitarios. A pesar de cumplir los requisitos y disponer de la documentación exigida, su situación fue reiteradamente cuestionada por la administración, que llegó a tratarla como irregular: «Gané el proceso, pero la Administración recurrió», explica. La consecuencia no fue una expulsión formal del sistema, sino la imposición de una lucha burocrática paralela a su formación académica: recursos legales, plazos inciertos, renovaciones sucesivas y una permanente sensación de inestabilidad que atravesaba su experiencia universitaria: «Estuve años en el limbo, sin saber si iba a poder acabar los estudios».

Relatos como este permiten comprender que la inequidad educativa que viven las personas migrantes no se produce únicamente por carencias económicas o por dificultades escolares. También se configura en el terreno administrativo, donde el estatus migratorio se convierte en una condición frágil y revisable. Como ha señalado Nicholas De Genova (2002), la «irregularidad» no es simplemente una situación individual, sino el efecto de procesos estatales que producen y gestionan la vulnerabilidad jurídica.

En el ámbito educativo, estas fronteras no siempre adoptan la forma de una exclusión explícita. Operan, más bien, como un entramado de procedimientos, requisitos y controles que debili-

tan la continuidad formativa y erosionan la sensación de estabilidad. El sistema no necesariamente expulsa, pero obliga a demostrar reiteradamente el derecho a permanecer. De este modo, la burocracia se convierte en un mecanismo silencioso de segregación que condiciona trayectorias y multiplica obstáculos allí donde, en principio, deberían garantizarse condiciones de igualdad.

Otro tipo de barrera estructural remite a la propia organización institucional de los itinerarios formativos. Un joven explica que, durante su periodo de acogida, los cursos le fueron asignados en función de la oferta disponible y no de sus intereses o expectativas. «Me dijeron que había plaza en ese curso y que era lo que tocaba», recuerda I. Con el tiempo, ese desajuste fue generando desmotivación y malestar en el aula. «No me gustaba, no quería estar allí». Tras un conflicto puntual con el profesorado, la situación desembocó en su salida del programa. «Recuerdo el sonido de un portazo, cuando me marché».

Más que un abandono en sentido estricto, su relato apunta a una interrupción producida por un encaje institucional frágil. La trayectoria no se quiebra por falta de voluntad individual, sino por la ausencia de espacios de escucha, orientación y acompañamiento que permitan articular proyecto personal y oportunidades formativas. En este sentido, como ha mostrado Tarabini (2017), los procesos de abandono no pueden entenderse únicamente como decisiones individuales, sino como el resultado de dinámicas institucionales que producen experiencias de desvinculación progresiva. La desafección no surge de manera espontánea; se construye en interacciones cotidianas donde los márgenes de elección son limitados y las expectativas no encuentran reconocimiento.

Estos relatos dialogan con lo observado en el Raval y refuerzan una idea común: las fronteras que organizan las trayectorias juveniles no son de un solo tipo, sino que se producen en la intersección entre ciudad, escuela e instituciones. En el Raval, esas fronteras se hicieron especialmente visibles a través del espacio urbano –recorridos contenidos, jerarquías simbólicas, miradas, restricciones cotidianas–, pero en ningún caso se limitan a la relación con la ciudad, sino que se extienden a ámbitos como la

experiencia escolar, la construcción de redes personales o el aprendizaje de la lengua. En las cartografías sonoras, ese entramado aparece con mayor nitidez en su dimensión administrativa y formativa: circuitos educativos y burocráticos que reorientan itinerarios, condicionan decisiones y multiplican obstáculos. Leídas en conjunto, ambas aproximaciones muestran que la continuidad educativa no depende solo de la voluntad individual, sino de la acumulación de condiciones –urbanas, educativas, legales y simbólicas– que pueden abrir o cerrar el recorrido y, en ocasiones, producir formas de expulsión implícita que vuelven la permanencia un desafío más que un derecho garantizado.

## La lengua como límite y como posibilidad

Otra cuestión que se repite en las cartografías sonoras es la relación con la lengua, que no se limita a ser un instrumento de comunicación, sino que constituye una dimensión social y simbólica profundamente ligada al poder y al reconocimiento. Como hemos visto, desde perspectivas antirracistas y decoloniales, la lengua forma parte de los sistemas que jerarquizan saberes y cuerpos, asignan valor a ciertos modos de hablar y desplazan o invisibilizan trayectorias previas. Sabemos, desde esta perspectiva, que las lenguas oficiales y sus normas pueden funcionar como mecanismos de poder que reproducen desigualdades estructurales, condicionan el acceso a oportunidades y definen quién es considerado competente o legítimo en un espacio social determinado (Rosa; Flores, 2017). Esta mirada permite comprender que las experiencias lingüísticas de la juventud no se limitan a una cuestión de aprendizaje formal, sino que atraviesan la vida cotidiana, la escuela y las relaciones sociales, con implicaciones profundas sobre sus vidas.

En los relatos de ambos grupos de jóvenes, estas tensiones se hacen palpables. En el Raval, el idioma aparecía con frecuencia como frontera inmediata: miedo a hablar, vergüenza, corrección que expone, aislamiento por no dominar la lengua. No obstante, en las cartografías sonoras, se observa también la dimensión temporal del aprendizaje: la lengua se construye como práctica

acumulada y sostenida, y con el tiempo puede convertirse en recurso y en forma de agencia. En este registro, aprender catalán o castellano se asocia al esfuerzo, pero también a la curiosidad y al deseo de ampliar el mundo: poder circular con más autonomía, comprender mejor las reglas implícitas de los espacios, sostener vínculos más allá del propio grupo, acceder a oportunidades educativas y laborales.

La lengua se convierte, así, en una herramienta de relación y de pertenencia, pero no necesariamente como sustitución de lo anterior. Al contrario, emerge la idea de que las lenguas previas, las que se traen, las que se mezclan, las que sostienen en la comunidad, no son una carencia que deba corregirse, sino un repertorio que acompaña el recorrido. –«Hablo el tamazight, que es mi idioma materno, el árabe, el francés, el catalán, castellano e inglés... Cada idioma nuevo abre nuevas posibilidades», nos explica I. Desde esta perspectiva, el aprendizaje lingüístico puede entenderse como ampliación de horizontes sin renuncia identitaria. Este matiz es clave para no fijar la lengua únicamente en el lugar de la falta. Las diversas experiencias vividas por las y los jóvenes permiten ver que los recorridos lingüísticos no son lineales ni homogéneos: hay avances, retrocesos, momentos de confianza y momentos de exposición. Pero, al mismo tiempo, permite reconocer que la lengua puede dejar de operar como frontera para convertirse en una forma de agencia, una capacidad que abre espacios de participación y reduce la dependencia.

## Redes, acogida y agencia relacional

Como señala Catherine Walsh (2018), el cuidado no es solo afecto, sino estrategia; no es solo vínculo, sino política; no se limita a sostener, sino que habilita nuevas formas de ser y de actuar en el mundo. Estas palabras iluminan algo que surge reiteradamente en las cartografías sonoras: la importancia de las redes de apoyo que sostienen los recorridos de las y los jóvenes. Personas concretas –educadores, docentes, amistades, referentes comunitarios– y espacios colectivos funcionan como puntos de anclaje que permiten traducir, orientar, acompañar y reconocer.

En este entramado, las entidades sociales desempeñan un papel fundamental: funcionan como espacios de acogida, de escucha y continuidad en momentos de incertidumbre, median con instituciones educativas y administrativas, ofrecen recursos materiales y simbólicos, y generan vínculos que sostienen la pertenencia cuando la escuela o la burocracia se vuelven difíciles de transitar.

«A lo largo de todo este recorrido me encontré con personas maravillosas, sin las cuales no estaría aquí», nos comparte P. En estas palabras, la agencia se percibe como algo construido en relación, no como un atributo individual. La posibilidad de continuar depende en gran medida de apoyos que amortiguan cierres, hacen de puente y reabren caminos cuando el itinerario se fragmenta o se vuelve incierto. Este hallazgo dialoga con las reflexiones sobre pertenencia abordadas en capítulos anteriores, donde vemos que estar dentro de una institución no basta; es necesario ser reconocido como interlocutor válido, como sujeto capaz, como alguien cuya trayectoria merece sostén. Las redes no funcionan como ayudas periféricas, sino como infraestructuras de equidad. Allí donde la institución produce discontinuidad, los vínculos pueden generar continuidad; donde el sistema clasifica, el acompañamiento puede reconocer; donde la burocracia aísla, la comunidad puede recomponer pertenencias.

Desde esta perspectiva, los cuidados y apoyos que atraviesan los recorridos de las y los jóvenes pueden entenderse como formas de abrir grietas en la trama de la inequidad (Walsh, 2018). Cada vínculo que escucha, cada acompañamiento que guía, cada espacio que acoge, constituye un pequeño deshilachamiento de los hilos que atrapan a quienes enfrentan barreras estructurales. Así, la agencia relacional no solo sostiene, sino que transforma, generando lugares donde es posible imaginar nuevas trayectorias y tejer alternativas de justicia.

## Reflexiones finales para seguir abriendo grietas

Las jerarquías materiales y simbólicas que caracterizan las sociedades contemporáneas no solo reflejan diferencias socioeconó-

micas, sino que también configuran las condiciones en las que se espera que ciertos grupos se integren en la vida social. A lo largo de este capítulo hemos visto, en el caso del Raval, cómo la segmentación interna del barrio genera categorías de otredad que se materializan en prácticas cotidianas y en la organización del espacio, definiendo qué comportamientos, identidades y estilos de vida orientan la integración de las personas migrantes hacia aquellos modos de habitar la ciudad considerados normativos. Vimos también, en el caso de las y los jóvenes que participaron en el pódcast, cómo los marcos legales y administrativos pueden constituir fronteras que limitan posibilidades, incluso cuando están pensados para favorecer la integración.

Cuando nos aproximamos a esta problemática, teníamos claro que las nociones convencionales de *integración* o *inclusión* no operan únicamente como marcos analíticos, sino que participan activamente en la producción de realidades sociales. Tal como advierte la literatura crítica sobre migraciones, tales categorías suelen presuponer sociedades homogéneas a las que determinados grupos deberían adaptarse, naturalizando jerarquías implícitas entre quienes ocupan posiciones centrales y quienes quedan situados en los márgenes de la ciudadanía. Así, bajo enfoques decoloniales y críticos, asumimos que estos marcos no solo describen procesos sociales, sino que contribuyen a estructurar espacios de poder que favorecen a ciertos grupos y marginan a otros.

El artículo de Christine Barwick-Gross (2024) sobre la producción de conocimiento en los estudios de integración urbana en Europa Occidental ofrece una lectura particularmente esclarecedora en este sentido. A partir de una revisión crítica de cómo se ha investigado la integración de las personas migrantes en comparación con otros grupos, la autora muestra que la investigación académica no es neutral, sino que puede contribuir a reproducir formas de exclusión simbólica. En muchos estudios, la integración se concibe implícitamente como un movimiento hacia espacios dominados por identidades blancas, donde la blancura opera como norma tácita y rara vez problematizada, mientras que los grupos racializados se convierten en objeto de evaluación y expectativas de adaptación.

Desde este marco, se presupone que la movilidad espacial y social «exitosa» implica aproximarse a entornos concebidos desde una lógica eurocéntrica. Los migrantes racializados son así analizados en función de su cercanía o distancia respecto de esta norma, mientras que otros grupos –como los ciudadanos móviles de la Unión Europea– quedan fuera del campo de la integración, al asumirse que ya forman parte del estándar, generalmente imaginado como blanco y privilegiado. Barwick-Gross (2024) subraya que esta diferenciación no constituye un simple problema metodológico, sino que revela cómo el conocimiento académico puede reforzar una imagen de la Europa centrada en la blancura como referencia implícita de normalidad.

Otro referente destacado en esta línea es Sarah Ahmed (2012), quien nos muestra cómo las políticas de diversidad, lejos de desarticular las jerarquías existentes, a menudo refuerzan normas implícitas de inclusión y pertenencia que reproducen la centralidad de ciertos grupos sobre otros. En obras como *On being included*, la autora analiza cómo las instituciones pueden aparentar apertura y equidad, mientras que, de manera sutil, las prácticas de exclusión se mantienen bajo la forma de expectativas normativas, discursos de normalidad y criterios tácitos de legitimidad. Aplicado al contexto del estudio, este enfoque permite comprender que las categorías analíticas de integración, diversidad y pertenencia no solo describen procesos sociales, sino que participan en la producción de sociedades donde ciertas vidas, cuerpos y prácticas son reconocidas como válidas, mientras que otras quedan invisibilizadas o subordinadas. En este sentido, la reflexión de Ahmed dialoga con la lectura de Barwick-Gross (2024), mostrándonos cómo la normatividad implícita se materializa en políticas y prácticas cotidianas que afectan directamente la experiencia de las personas jóvenes racializadas.

En esta misma dirección crítica, las perspectivas decoloniales, feministas y los estudios urbanos latinoamericanos han cuestionado de manera sostenida los supuestos que subyacen a buena parte de la teoría urbana hegemónica, señalando su carácter marcadamente eurocéntrico y su tendencia a universalizar experiencias históricas y espaciales situadas. Desde estos enfoques, la

ciudad no se concibe como un espacio neutro ni como un escenario homogéneo de oportunidades, sino como un entramado atravesado por la colonialidad del poder, donde la segregación, la estigmatización territorial y la marginalización no constituyen desviaciones del modelo urbano, sino elementos estructurales de la producción de la ciudad contemporánea (Solà-Morales, 2004). Estas miradas permiten comprender la ciudad como un espacio fragmentado y desigual, pero también como un terreno en disputa, donde emergen prácticas de resistencia, reapropiación y construcción de alternativas desde abajo.

Los enfoques posmigrantes profundizan esta reflexión al cuestionar la noción misma de *integración* como horizonte normativo. Desde esta perspectiva, la migración no se concibe como una anomalía que deba resolverse, sino como una condición estructural que reconfigura de manera permanente las sociedades contemporáneas (Foroutan, 2019). Esto implica desplazar la pregunta desde «cómo integrar» hacia «cómo se producen y organizan las pertenencias, los reconocimientos y las desigualdades» en contextos marcados por movilidad, diversidad y herencias coloniales.

En investigaciones previas (Martins et al., 2024) habíamos analizado cómo estas dinámicas se encarnan en experiencias concretas, mostrando que las relaciones de poder se negocian de manera desigual y que las posiciones sociales se intersecan produciendo formas diferenciadas de participación y exclusión. En el caso de jóvenes con trayectoria migrante, estas inequidades se manifiestan en ámbitos como la escolarización, el acceso a redes sociales, la movilidad social o la construcción de expectativas de futuro. Sus relatos evidencian tanto las restricciones estructurales que enfrentan como las estrategias que despliegan para construir sentido, pertenencia y oportunidades. En este marco, las diferencias de nacionalidad, estatus legal o recursos económicos no son atributos individuales aislados, sino posiciones dentro de jerarquías sociales que distribuyen derechos, oportunidades y legitimidad. La migración se entrelaza, así, con dinámicas de clase, género y racialización que configuran formas diferenciadas de inclusión y exclusión. Desde esa perspectiva, las trayectorias de las

personas migrantes no pueden comprenderse únicamente en clave cultural o identitaria, sino como experiencias atravesadas por regímenes legales, políticas públicas, discursos mediáticos y prácticas cotidianas que delimitan quién puede acceder a determinados recursos, quién es reconocido como legítimo y quién queda situado en posiciones de provisionalidad o sospecha.

## Gramáticas de la inequidad: discurso mediático, juventud migrante y escuela

¿Cómo se produce el significado de aquello que damos por hecho? Stuart Hall (1997), al reflexionar sobre el poder de la representación en los medios de comunicación, nos recuerda que nombrar es una forma de ordenar el mundo social. En el ecosistema comunicativo contemporáneo, las palabras operan como dispositivos de clasificación: describen la realidad al mismo tiempo que la cargan de sentido. En la vorágine mediática, este proceso de asignación de significados adquiere una especial intensidad. La noticia irrumpe con prisa, como si viniera ya interpretada: el titular marca el recorrido y, antes de que podamos detenernos en los matices, ya ha producido una lectura del mundo.

Cuando nos planteamos una investigación orientada a comprender la inequidad educativa y urbana a partir de la experiencia vivida por personas migrantes, tuvimos claro que no podíamos eludir el ecosistema mediático ni los discursos que lo atraviesan. Teníamos muy presente –porque así lo han demostrado numerosos estudios– que los discursos de los medios constituyen, en efecto, uno de los mecanismos centrales a través de los cuales se generan y reproducen dinámicas de estigmatización de las personas migrantes.

Si nos centramos en el contexto español, vemos que los movimientos migratorios han ocupado la agenda mediática de manera recurrente durante las últimas décadas, configurando un

tema controvertido y altamente politizado. Las consecuencias de este protagonismo discursivo han sido ampliamente documentadas por numerosos estudios que han evidenciado el papel central de los medios en la construcción social de las migraciones desde una mirada problematizadora, estigmatizante y simplificadora (Casero Ripollés, 2004; Checa y Arjona, 2011; Nash, 2005; Santamaría, 2002; Van Dijk, 1997, 2009; entre otros).

En esta misma línea, en investigaciones previas habíamos explorado cómo las situaciones de crisis –como la vivida durante la pandemia de COVID-19– tienden a intensificar la producción de discursos xenófobos y la polarización de posiciones sociales y políticas en torno a la inmigración (Creus y Martins, 2024). Vimos en estos estudios cómo los contextos de incertidumbre actúan como catalizadores de narrativas excluyentes que refuerzan procesos de racialización y estigmatización de las personas migrantes.

Partiendo de estos antecedentes, en esta investigación nos interesaba centrar la mirada en un ámbito específico: la escuela. Nos preguntamos sobre el papel que juegan los medios de comunicación en la asignación de sentido a las experiencias educativas de jóvenes de trayectoria migrante. Conocíamos bien el impacto de las retóricas mediáticas en la construcción de imaginarios sociales en torno a la inmigración, pero ¿cómo se articulan estos discursos en el marco educativo? ¿Cómo se relacionan escuela y migración en el ecosistema mediático, y qué impacto tienen estos relatos en las oportunidades y barreras educativas?

En la presente investigación partimos de la premisa de que las experiencias escolares de muchas personas jóvenes aparecen, con demasiada frecuencia, bajo un repertorio de categorías recurrentes: «vulnerabilidad», «segregación», «fracaso», «aulas de acogida», «inmersión», «migrante». Son palabras que se repiten, que ordenan el relato y que acaban funcionando como atajos interpretativos. En la economía del titular –breve, urgente, aparentemente neutral– la relación entre escuela y juventud migrante suele revestirse de eufemismos y fórmulas tranquilizadoras: la diversidad se formula como «reto», la lengua se reduce a una competencia que debe adquirirse, y la migración se presenta como un problema que debe ser gestionado. Retóricas que fre-

cuentemente ponen a las y los propios jóvenes como causa del conflicto, mientras invisibilizan cuestiones como pueden ser el racismo, las brechas sociales y digitales, las relaciones de poder que atraviesan el sistema educativo, entre tantos otros problemas estructurales.

Nos interesaba, por ello, indagar en el papel que desempeña el lenguaje en la producción de imaginarios, entendiéndolo como un dispositivo que organiza la experiencia social y delimita los marcos desde los cuales ciertos fenómenos se vuelven comprensibles. En el caso de la inmigración, y de manera particular en su cruce con la escuela, el discurso mediático participa en la construcción de un vocabulario compartido en torno a la juventud migrante que fija sentidos, jerarquiza problemas y orienta las interpretaciones posibles.

Cabe apuntar, con todo, que este vocabulario no se produce en un solo lugar ni responde a una única lógica. Los relatos de los medios se entrelazan con el lenguaje de las políticas públicas, los informes académicos y los marcos institucionales que regulan la educación y la migración, generando una circulación constante de categorías, diagnósticos y explicaciones. Siguiendo a Santamaría (2002), entendemos este entramado como un *discurso sonoro*: un conjunto de formulaciones que, por su reiteración en distintos registros –mediático, técnico, político–, adquieren una presencia de fondo, casi imperceptible, que acompaña, conforma y naturaliza la comprensión social de la inmigración y la escolarización. Es precisamente esta sonoridad recurrente, que eclosiona en diferentes registros, la que confiere la fuerza a los discursos sonoros sobre la inmigración: no gritan, pero insisten; no imponen, pero orientan.

En el ámbito educativo, esta circulación discursiva adquiere, además, matices muy sutiles, donde la estigmatización de la juventud migrante se disfraza de tecnicismos y categorías de lenguaje aparentemente neutras. Términos como *alumnado vulnerable*, *fracaso escolar*, *adaptación*... tienden a traducir desigualdades estructurales en problemas individuales o de clasificación pedagógica, dejando en segundo plano cuestiones vinculadas a derechos, trayectorias educativas y el sentido de pertenencia.

Partiendo de esta mirada, desarrollamos en este capítulo una reflexión situada sobre el papel de los discursos mediáticos en la construcción de imaginarios sociales en torno al binomio escuela e inmigración. Concretamente, proponemos analizar de manera crítica cómo la prensa generalista en España construye y difunde representaciones sobre la educación de la juventud migrante y qué efectos simbólicos y materiales producen estas narrativas en la comprensión pública de la inequidad educativa. Con esta finalidad, enfocamos nuestra mirada en el papel de la prensa generalista –teniendo en cuenta su relevancia en la esfera pública e institucional–, analizando su papel en la construcción de marcos discursivos que jerarquizan cuerpos, voces y experiencias.

## Cuando la inequidad se vuelve noticia

¿Qué hace visible la prensa cuando habla de *equidad educativa*? ¿Qué se presenta como evidencia incuestionable y qué queda, una y otra vez, fuera de foco? ¿Quién aparece como voz autorizada para explicar la desigualdad y quién queda reducido a categoría, cifra o caso? Cuando la escuela y la inmigración irrumpen en la agenda mediática, lo hacen a través de relatos que no solo informan, sino que seleccionan problemas, organizan explicaciones y delimitan responsabilidades. La equidad se convierte entonces en objeto de debate bajo determinadas condiciones: se la asocia a resultados, recursos, conflictos o dispositivos de gestión, mientras otras dimensiones –las trayectorias vividas, las experiencias de exclusión cotidiana o las relaciones de poder que atraviesan el sistema educativo– tienden a invisibilizarse. En este sentido, la prensa no se limita a reflejar lo que ocurre en la escuela, sino que participa activamente en la producción de los marcos desde los cuales la desigualdad educativa se conforma.

La noción de *conversación mediática* (Van Dijk, 1997) nos ayuda a entender esta dinámica. Abordar los discursos desde una perspectiva dialógica, como la que nos plantea Van Dijk, permite situarnos en un espacio relacional y dinámico en el que circulan relatos, imágenes, metáforas, voces y vocabularios que, por

acumulación y reiteración, acaban configurando sentidos comunes sobre la educación y la inmigración. Desde los estudios culturales, este proceso se ha pensado en términos de representación: una práctica social situada que organiza lo visible y lo decible, estableciendo jerarquías de legitimidad y reconocimiento mediante el discurso (Hall, 1997).

En esta conversación, los medios ocupan una posición privilegiada. Su capacidad para seleccionar temas, marcar relevancias y otorgar autoridad discursiva los convierte en actores centrales en la configuración de sentidos e imaginarios sociales. Reconocer este papel no supone atribuirles un poder absoluto ni homogéneo, sino atender a su función en la estabilización de marcos interpretativos que orientan cómo se nombra la equidad, a quién se responsabiliza de su ausencia y qué soluciones aparecen como razonables o deseables en el debate público.

Situarnos en esta perspectiva –que entiende los discursos como procesos dinámicos y relacionales– no fue una elección meramente conceptual, sino una decisión vinculada al propio desarrollo de la investigación. Nos permitió desplazar la atención más allá del contenido explícito de las noticias para preguntarnos sobre las operaciones discursivas a través de las cuales se producen y estabilizan interpretaciones socialmente compartidas que impactan en la práctica educativa. Este desplazamiento resultó clave para comprender cómo determinados sentidos sobre educación, equidad e inmigración se vuelven plausibles, recurrentes y difíciles de cuestionar en el espacio público. En este marco, la perspectiva de análisis crítico del discurso que propone Teun A. Van Dijk resulta especialmente fecunda para aproximarnos a los discursos de los medios como prácticas sociales situadas que participan activamente en la reproducción de relaciones de poder, desigualdad y dominación tanto material como simbólica (Van Dijk, 1997, 2009).

Deteniéndose específicamente en el análisis del discurso periodístico, Van Dijk (2009) nos muestra cómo, a través de rutinas aparentemente técnicas –la selección de fuentes, la jerarquización de temas, la construcción de titulares o la atribución de causalidades– se configuran sentidos y prácticas que impactan

sobre la realidad social. En el caso de la inmigración, sus trabajos han evidenciado cómo los medios tienden a construir imaginarios sociales que posicionan a las personas migrantes como «otros» colectivos, asociados con frecuencia a problemas, déficits o amenazas, incluso cuando el lenguaje evita formulaciones abiertamente xenófobas o racistas. La clave analítica no reside, pues, únicamente en identificar expresiones explícitas de exclusión, sino en observar cómo se producen asimetrías de voz, agencia y reconocimiento en el propio entramado discursivo.

Aplicado al ámbito educativo, este enfoque nos ha permitido examinar cómo la conversación mediática sobre la equidad escolar articula una distribución desigual de posiciones discursivas. Las juventudes migrantes aparecen con frecuencia como objeto de diagnóstico, intervención o gestión –«alumnado a integrar», «a compensar», «a acoger»–, mientras que las explicaciones autorizadas sobre la desigualdad recaen mayoritariamente en expertos, responsables políticos o portavoces institucionales. De este modo, incluso cuando la preocupación por la equidad estructura el relato, persiste una desigualdad estructural en el derecho a la palabra: se habla *sobre* determinados sujetos mucho más de lo que se habla *con* ellos.

Este es, en efecto, un aspecto central en el marco analítico que propone Van Dijk, quien nos recuerda que el poder discursivo se ejerce, en gran medida, controlando el acceso a los espacios de enunciación legítima. En la prensa, este control se materializa en decisiones rutinarias que frecuentemente pasan desapercibidas: quién es citado, en qué posición del texto, con qué grado de autoridad y bajo qué marco interpretativo. Estas decisiones tienen efectos específicos y contribuyen a definir qué se entiende por *problema educativo*, a quién se atribuyen sus causas y qué soluciones aparecen como razonables. ¿Qué ocurre, si no, cuando la inequidad tiende a ser presentada como resultado de trayectorias individuales, de déficits familiares o de diferencias culturales?; ¿o cuándo quedan desdibujadas las condiciones estructurales que organizan la segregación escolar y el racismo institucional?

Si nos enfocamos en los debates mediáticos en torno al tema educativo en España –y particularmente en Cataluña–, vemos

que la equidad se discute a menudo a través de dos gramáticas que conviven y se alternan. Por un lado, una gramática tecnocrática: la inequidad se formula como problema de rendimiento, de eficiencia, de recursos, de programas o de dispositivos de apoyo. Por otro, una gramática identitaria y conflictiva: la educación aparece como campo de batalla cultural, con la lengua y la pertenencia como ejes de disputa. Estas dos gramáticas pueden parecer opuestas, pero comparten un efecto: tienden a colocar a las juventudes migrantes en posiciones instrumentales. En la primera, como categoría a gestionar; en la segunda, como argumento dentro de una controversia ideológica. El resultado es que la experiencia escolar cotidiana –sus trayectorias, estrategias, conflictos y formas de agencia– queda con frecuencia invisibilizadas.

Un ejemplo que ilustra claramente esta dinámica es la centralidad de los informes PISA<sup>1</sup> en el debate educativo. Las cifras que ofrece este informe internacional parecen incuestionables y habilitan comparaciones que rápidamente se convierten en relato público. Pero la potencia mediática de PISA no reside únicamente en lo que mide: su verdadero efecto está en lo que permite narrar. Cada publicación sobre los resultados obtenidos en dicho programa crea un acontecimiento periódico de evaluación pública, donde se demanda explicación inmediata y se consolidan diagnósticos rápidos. Así, la prensa no refleja simplemente resultados, sino que produce sentido, ordena prioridades, construye urgencias y legitima intervenciones. Lo que se presenta como evidencia objetiva puede, al mismo tiempo, funcionar como cierre del debate: la cifra actúa como árbitro neutral, mientras que las condiciones sociales que la producen quedan subordinadas a la lógica del *ranking*. Desde el análisis crítico del discurso, hablamos aquí de una función legitimadora del dato, don-

1. PISA (*Programme for International Student Assessment*) es una prueba internacional coordinada por la OCDE que evalúa cada tres años las competencias de estudiantes de 15 años en lectura, matemáticas y ciencias. Más allá de su función diagnóstica, se ha convertido en un dispositivo de referencia global que influye en las políticas educativas y en la agenda mediática, al establecer *rankings* internacionales de desempeño educativo. OECD (s. f.). *Programme for International Student Assessment (PISA)*. <https://www.oecd.org/pisa>

de la cifra se convierte en un dispositivo de poder (Fairclough, 2014; Van Dijk, 2000; Van Leeuwen, 2007).

A esta dimensión se le suma otra igualmente relevante: la multimodalidad. La construcción de sentido mediático sobre educación e inmigración no se acota al texto; también circula en gráficos, fotografías, mapas, retratos de expertos y escenas de conflicto o de normalidad. En una lectura multimodal, la imagen no es un mero acompañante del texto, en la medida en que refuerza o reconfigura el encuadre, determina qué cuerpos se vuelven representables y cuáles permanecen invisibles (Machin y Mayr, 2012). En el caso de la juventud migrante, esta dimensión es particularmente significativa. La fotografía puede contribuir a victimizar, generar sospecha o, en ocasiones, habilitar reconocimiento y agencia. La pregunta, entonces, no es solo qué se muestra, sino qué posición se asigna al sujeto: ¿aparece como estudiante, como problema, como excepción meritocrática, como cifra, como amenaza, como ciudadano?

Contextualizar el escenario español y catalán ayuda a comprender por qué estos marcos discursivos adquieren tanta densidad. En España, el debate sobre la inequidad educativa se cruza con una estructura escolar marcada por tensiones entre red pública y concertada, debates recurrentes sobre segregación y un ecosistema mediático polarizado donde la educación se convierte en un tema altamente politizado. En Cataluña, además, la lengua opera como eje simbólico central: no es un «tema educativo» más, sino un mecanismo que organiza pertenencias, legitimidades y conflictos. Por ello, el riesgo de «culturalizar» la inequidad –convertirla en problema de lengua o adaptación– es constante: desplaza el foco desde la arquitectura de la segregación y la distribución desigual de recursos hacia disputas identitarias donde la juventud migrante se convierte en objeto de conflicto.

En esta misma línea, la teoría del *framing* (Entman, 1993) nos ofrece un marco especialmente útil para comprender la relación compleja entre el discurso mediático y la construcción pública del problema educativo. Más que como un conjunto de opiniones, los *frames* pueden entenderse como esquemas interpretativos que, al seleccionar ciertos aspectos de la realidad y relegar

otros, orientan qué se define como *problema*, a quién se atribuyen las causas y qué tipos de respuestas aparecen como razonables o necesarias (Entman, 1993). En el corpus de noticias que analizamos en este estudio, algunos de estos marcos emergen con especial persistencia. El *frame* de la crisis, que recurre a léxicos como «caída», «alarma» o «fiasco», instala una sensación de urgencia permanente; el *frame* de la responsabilidad individual desplaza la atención hacia el esfuerzo, la disciplina o el entorno familiar; el *frame* de la gestión traduce la inequidad en un problema de medidas, planes y protocolos; y el *frame* del conflicto identitario reconfigura la discusión en torno a la lengua, los modelos educativos o el adoctrinamiento. Cada uno de estos encuadres organiza el relato de manera distinta y distribuye responsabilidades y legitimidades de forma desigual: bajo marcos individualizantes, la desigualdad tiende a leerse como suma de déficits personales; bajo marcos tecnocráticos, como una disfunción administrativa; y bajo marcos identitarios, como una disputa sobre pertenencia cultural.

A partir de estos marcos, el análisis que realizamos nos permitió ampliar la mirada sobre la experiencia cotidiana de las personas jóvenes y sobre los discursos que la atraviesan. Situarnos desde esta perspectiva supuso atender no solo a lo que la prensa dice, sino a cómo lo dice, a qué problemas vuelve visibles y a cuáles desplaza, y a qué posiciones asigna a los distintos actores implicados. De este modo, el análisis se fue configurando como un recorrido por las operaciones discursivas mediante las cuales el lenguaje mediático contribuye a producir sentidos compartidos sobre la educación, sentidos que inciden tanto en la apertura de oportunidades como en la configuración de barreras que marcan las trayectorias educativas de la juventud de origen migrante.

## Construcción del corpus y proceso de análisis

Partimos en este estudio de una decisión metodológica explícita: leer la prensa como un archivo de representaciones y de marcos de interpretación sobre la equidad educativa y la juventud mi-

grante, más que como un mero registro informativo de acontecimientos. Esta elección implicó desplazar la mirada desde la pregunta por la veracidad de las noticias hacia el análisis de los sentidos que producen y de las lógicas que organizan su circulación pública. Nos interesaba, en particular, observar cómo el lenguaje periodístico contribuye a fijar explicaciones, a jerarquizar problemas y a delimitar quiénes aparecen como sujetos legítimos de la experiencia educativa y quiénes quedan situados en los márgenes.

El trabajo se estructuró a partir de un enfoque cualitativo e interpretativo que ya habíamos adoptado en investigaciones previas centradas en los discursos mediáticos sobre la inmigración en un sentido amplio (Creus y Martins, 2024). Desde esta perspectiva, analizamos las piezas periodísticas no como unidades aisladas, sino como parte de una conversación mediática más amplia, atendiendo a cómo, a través de titulares, selección temática, jerarquización de fuentes, uso del dato y recursos visuales, se construyen significados sobre pertenencia, mérito, desigualdad, segregación y racismo en el ámbito educativo.

Para la selección y recopilación de noticias utilizamos la base de datos *MyNews*, que permite acceder a los principales medios de prensa de España en su formato gráfico original. La búsqueda se organizó a partir de distintos bloques de palabras clave,<sup>2</sup> combinadas mediante operadores de suma, con el objetivo de captar tanto debates estrictamente educativos (como segregación, inclusión, resultados o PISA) como aquellos en los que la migración, la diversidad o el racismo aparecían como ejes explicativos o como fronteras simbólicas del relato escolar.

La primera recuperación arrojó un total de 203 noticias. A partir de este conjunto, se desarrolló un proceso de selección en dos tiempos. En una primera fase, realizamos una lectura de cribado

2. Las combinaciones utilizadas fueron las siguientes: *educación + segregación + migrante*; *alumnado + extranjero*; *alumnado + vulnerable*; *discriminación + estudiantes migrantes*; *educación + inclusiva*; *educación + segregación*; *exclusión + escuela + migrante*; *informe + PISA + inmigrante*; *integración + escolar + migrante*; *migración + educación*; *migración + racismo + educación*; *migración + alumnado*; *migrante + educación*; *migrante + racismo + educación*. Estas combinaciones se plantearon no como una lista cerrada de temas, sino como una forma de entrar en el corpus desde los vocabularios que, precisamente, la prensa tiende a estabilizar cuando habla de equidad educativa y de juventudes migrantes.

que permitió descartar aquellas piezas en las que los términos aparecían de manera tangencial o sin desarrollo analítico relevante. En una segunda fase, se consolidó una muestra final de 110 noticias, seleccionadas por abordar de forma central o significativa cuestiones vinculadas a la equidad y la segregación escolar, la inclusión y exclusión educativa (abandono, repetición, acceso, itinerarios), las políticas lingüísticas y disputas identitarias asociadas a la escolarización, y la relación entre migración y racismo.

La unidad de análisis fue cada noticia entendida como una pieza completa: titular, subtítulo o entradilla, cuerpo textual, citas, datos y, cuando estaba disponible, fotografía o recursos gráficos. El análisis se desarrolló desde el marco del *Análisis Crítico del Discurso (ACD)*, que concibe el discurso como una práctica social en la que se producen, reproducen y disputan relaciones de poder, legitimidad y reconocimiento. Siguiendo aportes clásicos de Van Dijk sobre medios, inmigración y racismo (Van Dijk, 1997, 2009), situamos el foco no solo en expresiones explícitas, sino en operaciones más sutiles: cómo se nombran los actores, quién habla con autoridad, qué se presenta como causa o como consecuencia y qué desigualdades se naturalizan mediante tecnicismos, eufemismos o lógicas de gestión.

El análisis se apoyó en una pauta común de lectura, coherente con los objetivos del estudio, que atendía a: *a)* tematización y jerarquización de la información; *b)* actores representados y voces autorizadas; *c)* léxico y adjetivación; *d)* polarización nosotros/ellos; *e)* estrategias de personalización frente a generalización; *f)* procesos de naturalización de la desigualdad; y *g)* función legitimadora del dato, es decir, el modo en que las cifras operan para cerrar debates, autorizar diagnósticos o justificar intervenciones.

Siempre que las piezas incluían fotografías o elementos gráficos, se incorporó una lectura visual orientada a analizar la relación texto-imagen, la composición, la gestualidad y los posibles procesos de racialización visual. El objetivo no fue un análisis estético, sino comprender si la imagen refuerza, matiza o tensiona el encuadre textual y qué tipo de reconocimiento –o distancia– produce respecto a los sujetos representados.

El procedimiento analítico se basó en lecturas reiteradas del corpus orientadas a identificar patrones recurrentes y, a partir de ellos, construir una matriz temática flexible. Este proceso permitió sistematizar cinco temas emergentes que organizan el conjunto de noticias sin diluir su diversidad interna: 1) racismo institucional y racialización implícita del alumnado migrante; 2) segregación escolar estructural; 3) lengua, identidad y conflicto ideológico; 4) desigualdad estructural y exclusión educativa; y 5) gestión simbólica de la diversidad.

Estos temas no se concibieron como compartimentos estancos. Por el contrario, una misma noticia podía activar varios de ellos de manera simultánea, y es precisamente en esa superposición donde se vuelve visible la combinación de distintas gramáticas discursivas: la tecnocrática (gestión, recursos, «vulnerabilidad»), la individualizante (mérito, esfuerzo, adaptación) y la conflictiva (lengua, identidad, pertenencia). Analizar estas combinaciones permitió observar qué posiciones se asignan a las juventudes migrantes en el relato educativo y qué marcos interpretativos se vuelven dominantes.

En conjunto, esta estrategia metodológica nos permitió pasar del ruido informativo al patrón, identificando marcos que se reiteran y se naturalizan en la prensa, cómo se legitiman mediante categorías, datos y voces autorizadas, y qué efectos tienen sobre la distribución de la voz, la pertenencia y la responsabilidad en torno a la equidad educativa y la juventud migrante. Sobre esta base, el apartado siguiente presenta los principales hallazgos del análisis a partir de los temas emergentes identificados.

## Lenguas, muros y ventanas: ejes para leer la conversación mediática

El análisis que presentamos a continuación se organiza a partir de cinco ejes temáticos que emergieron del trabajo de lectura reiterada del corpus. Estos ejes no fueron definidos de antemano, ni responden a una clasificación normativa de los debates educativos, sino que se fueron configurando progresivamente como

patrones de sentido que atraviesan la conversación mediática sobre equidad educativa y juventud migrante. En este sentido, funcionan como herramientas analíticas que permiten ordenar el material empírico sin reducir su complejidad, atendiendo tanto a las regularidades del discurso como a sus tensiones y desplazamientos internos.

Cada uno de estos ejes –racismo institucional y racialización implícita del alumnado migrante; segregación escolar estructural; lengua, identidad y conflicto ideológico; desigualdad estructural y exclusión educativa; y gestión simbólica de la diversidad– da cuenta de una forma específica en la que la prensa articula problemas, distribuye responsabilidades y delimita horizontes de explicación cuando la equidad educativa se convierte en noticia. Leídos en conjunto, no describen ámbitos separados, sino dimensiones interrelacionadas de un mismo entramado discursivo, donde se superponen gramáticas tecnocráticas, marcos individualizantes y narrativas de conflicto que configuran el lugar que se asigna a las juventudes migrantes en el sistema educativo.

A lo largo del apartado, no nos limitamos a identificar la presencia de estos temas, sino que analizamos cómo se construyen discursivamente: qué vocabularios se activan, qué voces adquieren centralidad, qué silencios se producen y qué inequidades se naturalizan bajo un lenguaje aparentemente neutro. El objetivo no es ofrecer un inventario exhaustivo de representaciones, sino mostrar cómo, a través de estas cinco operaciones recurrentes, la prensa contribuye a fijar sentidos sobre pertenencia, mérito y fracaso, y a legitimar determinadas formas de entender y gestionar la inequidad educativa.

### La inequidad que no se llama *racismo*: institucionalidad y racialización implícita

Señalaba bell hooks, al reflexionar sobre la educación como espacio de poder, que las aulas no son nunca neutrales: en ellas se reproducen –o se cuestionan– las jerarquías raciales, culturales y sociales que estructuran la sociedad (bell hooks, 1994). Esta advertencia resulta especialmente pertinente para leer el discurso

mediático sobre educación, donde el racismo rara vez se enuncia de forma directa, pero organiza sutilmente los marcos desde los cuales se explica la desigualdad.

En el conjunto de noticias agrupadas en este eje, el racismo aparece de un modo paradójico: casi nunca se nombra, pero ordena la escena. No se presenta como violencia explícita ni como gesto individual, sino como una lógica institucional que define quién forma parte del «nosotros escolar» y quién entra en el relato como variable que desestabiliza, explica o sobrecarga el sistema educativo. Se trata de un racismo que opera desde el lenguaje técnico, los diagnósticos y las categorías aparentemente neutras, y que, por ello mismo, resulta difícil de identificar y de discutir públicamente.

Una primera regularidad del corpus es la racialización por vía del diagnóstico. Esta operación se activa con especial intensidad cuando la educación se convierte en noticia a partir de indicadores estandarizados –PISA, competencias básicas, resultados comparados– y se demanda una explicación rápida ante datos presentados como alarmantes. En ese contexto, el alumnado migrante tiende a aparecer como una categoría cuantificable –«porcentaje», «sobrerrepresentación», «brecha»– y, a partir de esa cuantificación, se produce un desplazamiento del foco, de las condiciones estructurales del sistema hacia la composición del aula. El marco se construye bajo una apariencia de neutralidad técnica, pero su efecto es profundamente político: el origen se convierte en argumento causal.

Esta dinámica se observa con claridad, por ejemplo, en el editorial de *La Vanguardia* (09/12/2023), «Plan de choque en educación»,<sup>3</sup> que organiza la lectura de los resultados de PISA desde un registro de alarma –«peores datos históricos», «batacazo»– y, al enumerar las causas del retroceso educativo, introduce la migración en un lugar destacado del diagnóstico: «el 15 % de la población española es de origen migrante... en Catalunya asciende al 24 %». El dato demográfico no opera aquí como contexto social

3. Carol, M. (2023, 9 de diciembre). Plan de choque en educación. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/opinion/20231208/9436199/plan-choque-educacion.html>

ni como expresión de diversidad, sino como pieza explicativa dentro del relato del fracaso. De este modo, «lo migrante» se fija como factor que ayuda a explicar el problema, mientras que el sistema educativo aparece representado como un marco neutro que debe gestionar una composición considerada más compleja.

Desde el punto de vista de las voces y los actores, el texto refuerza una asimetría característica del racismo institucional en su dimensión discursiva. Al tratarse de un editorial, no hay polifonía ni contraste: la voz autorizada es la del propio medio. Los sujetos aparecen como categorías abstractas –«alumnos migrantes», «alumnos nativos», «docentes», «autoridades educativas»–, pero solo uno de estos colectivos queda definido sistemáticamente por el déficit. El alumnado migrante es descrito a través de un léxico de carencia: «no goza de las condiciones apropiadas», «carencias», «problemas de aprendizaje», con un énfasis recurrente en el dominio insuficiente de la lengua.

En este tipo de relatos, la polarización nosotros/ellos opera de forma implícita pero eficaz. El «nosotros» se asocia a la comunidad nacional –«España», «Catalunya», «alumnos nativos»– y se presenta como marco de referencia incuestionado. El «ellos», en cambio, queda fijado como un colectivo homogéneo –«los alumnos migrantes»– sin diversidad interna, sin trayectorias diferenciadas y, sobre todo, sin voz propia. Esta operación discursiva borra la complejidad de las experiencias educativas y transforma a la juventud migrante en una categoría explicativa del problema. En este entramado, la función legitimadora del dato adquiere un papel central. Indicadores como PISA o el porcentaje de población migrante operan como evidencias que cierran el debate y convierten en «técnicas» explicaciones que contienen fuertes sesgos culturalistas. La cifra no solo informa: autoriza una lectura concreta del problema y contribuye a estabilizarla como sentido común.

En el editorial que tomamos como ejemplo, se introduce, además, una fórmula clave de legitimación preventiva al señalar que establecer esta relación «no es una expresión xenófoba, sino un ejercicio de realismo». Esta cláusula funciona como un blindaje discursivo: autoriza la asociación entre migración y bajo

rendimiento escolar y, al mismo tiempo, desactiva la posibilidad de nombrar el racismo como estructura. Bajo esta lógica, la desigualdad deja de ser un problema político o institucional y se naturaliza como un efecto esperable de condiciones lingüísticas o socioeconómicas atribuidas al propio grupo. El desplazamiento es significativo: en lugar de interrogar los mecanismos que producen la desigualdad –segregación escolar, agrupamientos tempranos, orientaciones diferenciadas, recepción tardía del alumnado, barreras administrativas– el foco se sitúa en las características del alumnado migrante como explicación suficiente.

Otra regularidad discursiva que emerge en el análisis es la burocracia como frontera. Aquí, el racismo institucional ya no se articula únicamente como interpretación –quién explica el fracaso y desde dónde–, sino como práctica material que regula accesos y produce exclusión. Los trámites administrativos –empadronamiento, requisitos documentales, derivaciones– aparecen en el relato mediático como procedimientos de legalidad, cuando en la práctica funcionan como filtros que condicionan el acceso efectivo a la escolarización, a la atención sanitaria o a la normalidad cotidiana. No se niega la escolarización «por origen», sino mediante un procedimiento que se presenta como neutral, pero cuyos efectos son profundamente desiguales.

En este punto resulta pertinente la reflexión de Kitty Calavita (2005), quien advierte que la marginalidad de la población inmigrante no es simplemente una condición que «trae consigo», ni tampoco un efecto exclusivo del sistema jurídico, sino un proceso que se reproduce desde dentro de las propias estructuras económicas y estatales. La alteridad –esa condición de «otro»– no solo es heredada de desigualdades históricas globales, sino que se reactualiza cotidianamente a través de dispositivos legales y administrativos que impiden la plena pertenencia. Inmigración e «ilegalidad» constituyen, así, un binomio regulador: no describen una realidad objetiva, sino que organizan jerarquías, habilitan controles y legitiman mecanismos de exclusión bajo la apariencia de gestión técnica. Desde esta perspectiva, la burocracia no es un simple engranaje neutral del Estado, sino un espacio donde se produce y reproduce la frontera.

Un ejemplo paradigmático es la noticia de *El Periódico* (05/04/2024)<sup>4</sup> sobre el caso de Vic, en la que se relata cómo una menor permanece «seis meses sin escuela ni médico» a la espera del empadronamiento. El encuadre jerarquiza el conflicto como un problema administrativo y muestra con claridad cómo la legalidad opera como coartada de neutralidad: la institución se autorrepresenta como gestora legítima que «cumple la norma», mientras la familia queda situada en un régimen permanente de verificación y sospecha. El derecho aparece, así, subordinado al trámite, y la espera se convierte en forma ordinaria de exclusión. La dimensión multimodal acompaña este régimen de frontera. El encuadre fotográfico desde el umbral, el contraluz que convierte los cuerpos en semisiluetas y la austeridad espacial construyen una visualidad de espera y no-pertenencia. La escena no es espectacular, pero sí elocuente: la vida aparece suspendida en el interior mientras los derechos permanecen fuera. La desigualdad emerge, así, como efecto procedimental, no como acto discriminatorio explícito.

**Figura 1.** Abdelhalek Darrah, junto a su mujer y su hija de 14 años, en una pensión donde duermen gracias a la solidaridad vecinal. / Zowy Voeten 2024



Fuente: *El Periódico* (05/04/2024). Titular: *El Ayuntamiento de Vic defiende su gestión tras una demora de seis meses para escolarizar a una menor.*

4. Colell, E. (2024, 5 de abril). El Ayuntamiento de Vic defiende su gestión tras una demora de seis meses para escolarizar a una menor. *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20240405/ayuntamiento-vic-gestion-empadronamiento-escolarizacion-menor-migrante-100634833>

Leído a la luz de Calavita (2005), este episodio no constituye una anomalía puntual, sino una manifestación concreta de cómo la regulación administrativa puede producir alteridad desde dentro del propio orden institucional. La escolarización no se deniega explícitamente por nacionalidad, pero queda suspendida en un limbo procedimental que convierte la falta de documentos en falta de derechos.

En esa misma línea, Nicholas De Genova (2002) habla de la producción legal de la «ilegalidad». La condición de «ilegal» no es un atributo inherente a determinadas personas, sino el resultado de dispositivos estatales que generan vulnerabilidad estructural. En el caso analizado, la frontera no es geográfica, sino burocrática: atraviesa el espacio municipal y separa grados de pertenencia. La etiqueta «ilegal» y la mención de la posibilidad de «volver a Marruecos» no operan únicamente como descripciones, sino como marcadores simbólicos que sitúan a la familia migrante en el umbral de lo legítimo.

Es también interesante observar cómo la distribución de voces en la noticia refuerza esta asimetría. El ayuntamiento ocupa la posición de autoridad institucional y racionalidad administrativa; la familia migrante aparece como objeto de verificación; la oposición política introduce el marco explícito del racismo; y la intervención de la Síndica de Greuges y del Departament d'Educació otorga legitimidad institucional a la crítica. Desde el Análisis Crítico del Discurso, esta configuración evidencia la clásica polarización nosotros/ellos: «los de aquí» se asocian a la norma y la legalidad, mientras «los otros» quedan condicionados por su adecuación administrativa.

El análisis realizado, en su conjunto, permite, así, observar un engranaje recurrente en la construcción mediática de la desigualdad educativa. La migración suele aparecer como variable explicativa de retrocesos o dificultades del sistema, mientras que se activa un léxico de déficit –«sobrerrepresentación», «complejidad», «impacto»– que desplaza la causalidad hacia el alumnado migrante. Paralelamente, el sistema educativo se representa como un marco neutral que gestiona problemas externos, configurando una narrativa en la que las dificultades se perciben

como inevitables o como efecto de características del alumnado, más que de las estructuras que producen desigualdad. Esta operación coincide con lo que David Gillborn (2008) ha señalado en el ámbito educativo: políticas y discursos aparentemente técnicos pueden funcionar como tecnologías de diferenciación racial cuando sitúan el problema en las características de los estudiantes y no en las estructuras que reproducen la desigualdad. Un desplazamiento hacia la neutralidad administrativa que conecta con lo que Eduardo Bonilla-Silva (2003) ha conceptualizado como «racismo sin racistas», donde la discriminación no desaparece; se reformula en términos culturalizados, estadísticos o administrativos que la vuelven socialmente aceptable.

En este sentido, el corpus muestra dos modalidades complementarias de racismo institucional: una, materializada a través de procedimientos administrativos y burocráticos que filtran derechos; otra, discursiva, mediante explicaciones tecnocráticas que convierten la diferencia en causa. En ambos casos, la juventud migrante aparece más como objeto de gestión o variable estadística, y no como sujeto con experiencia y voz propia.

## Segregación: la trama invisible

Como advierte Gillborn (2008), las desigualdades educativas no son efectos accidentales de recursos o capacidades individuales; se producen en el interior de estructuras y políticas que generan diferenciación racial y social. Desde esta perspectiva, la segregación escolar puede leerse como una trama institucional que organiza el acceso, la distribución y las trayectorias educativas.

En el corpus analizado, esa trama rara vez se nombra como tal. Se presenta, más bien, como una distribución dada que se mide, se compara y se administra. Los porcentajes, índices y *rankings* convierten la desigualdad en mapa; las etiquetas como «centros de alta complejidad» o «guetos» fijan posiciones dentro del sistema; la dualidad pública/concertada, los criterios de admisión, la financiación o la «matrícula viva» quedan integrados en el funcionamiento ordinario del campo educativo. Lo que es resultado de

decisiones normativas e históricas se describe como estado del mundo.

La noticia de *El Mundo* (12/12/2023)<sup>5</sup> titulada «Cataluña es la región con la mayor segregación escolar de alumnos de origen inmigrante» ilustra bien este funcionamiento. La pieza organiza el relato alrededor de un «caso extremo» legitimado por informes y datos estadísticos, mientras activa un léxico de alarma con expresiones como «concentración preocupante», «récord negativo» o «el sistema educativo no corrige la desigualdad, la reproduce». La denuncia es explícita, pero el alumnado migrante aparece fundamentalmente como colectivo cuantificable, definido por índices, porcentajes y brechas. La desigualdad se vuelve cifra, y la cifra prueba. En ese desplazamiento, los mecanismos concretos que producen la distribución –criterios de admisión, selección indirecta, costes, políticas de redistribución– quedan menos desarrollados que la magnitud del fenómeno.

Cuando la concentración de alumnado migrante en determinados centros se explica como resultado de dinámicas sociales –elección de centro, concentración residencial, «huida»–, la trama se naturaliza todavía más. La desigualdad se presenta como consecuencia casi espontánea de decisiones individuales o de procesos demográficos, mientras los mecanismos institucionales que la sostienen permanecen en segundo plano. En cambio, cuando el foco se desplaza hacia la dualidad pública/concertada y hacia los criterios de admisión, la trama se vuelve momentáneamente visible. Aparecen entonces referencias a filtros económicos, acreditaciones lingüísticas, vínculos familiares o etapas no concertadas que operan como reglas aparentemente técnicas, pero que distribuyen el acceso de manera desigual.

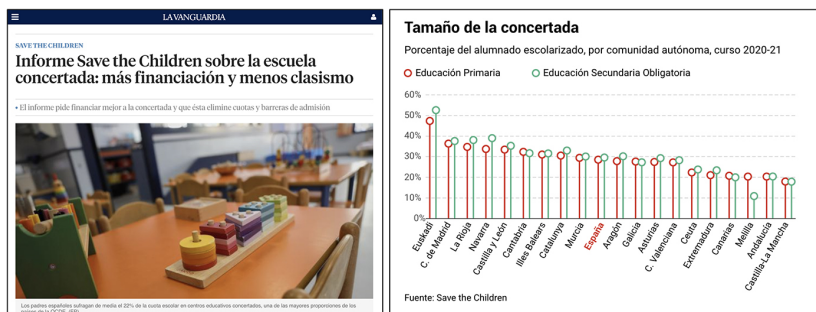
La noticia de *La Vanguardia* (18/09/2024)<sup>6</sup> sobre el informe de Save the Children acerca de la escuela concertada hace visi-

5. Sanmartín, O. (2023, 12 de diciembre). Cataluña es la región con la mayor segregación escolar de alumnos de origen inmigrante. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/espana/2023/12/12/6577471021efa0f6468b45ab.html>

6. Farreras, C. (2024, 18 de septiembre). Informe Save the Children sobre la escuela concertada: más financiación y menos clasismo. *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/vida/20240918/9947935/save-the-children-reclama-retirar-criterios-clasistas-admision-alumnos-concertada-madrilena.html>

ble parte de esa trama al situar en el centro la dualidad pública/concertada y los criterios de acceso. El léxico combina denuncia y tecnicismo al mencionar «criterios clasistas», «barreras económicas» o «filtros sutiles», junto a referencias a puntos complementarios, etapas no concertadas, vínculos familiares o acreditaciones lingüísticas. En este caso, la segregación deja de aparecer solo como resultado demográfico y se muestra como efecto de reglas aparentemente neutras que distribuyen el acceso de manera desigual. No obstante, también aquí la centralidad del informe y del experto refuerza una constante del corpus: el alumnado vulnerable se presenta como categoría general, más descrita que escuchada. La voz central recae en organizaciones y autores de informes, mientras el alumnado vulnerabilizado sigue apareciendo como categoría abstracta, más descrita que escuchada.

**Figura 2.** Los padres españoles sufragan de media el 22% de la cuota escolar en centros educativos concertados, una de las mayores proporciones de los países de la OCDE (EP)



Fuente: *La Vanguardia* (18/09/2024) Titular: *Informe Save the Children sobre la escuela concertada: más financiación y menos clasismo.*

El plano visual contribuye a este proceso. En *El Mundo*, los cuadros comparativos y los porcentajes refuerzan la legitimidad del diagnóstico y consolidan la imagen de la desigualdad como hecho medible. En *La Vanguardia*, los gráficos que muestran la distribución de la red concertada hacen visible la dimensión estructural del sistema, mientras la fotografía de un aula vacía introduce una escena de normalidad pedagógica sin conflicto ni sujetos identificables. En ambos casos, texto e imagen operan en

una tensión significativa: los datos permiten entrever la trama que organiza la distribución, pero las imágenes desplazan la atención hacia una cotidianidad abstracta donde la exclusión no se encarna en experiencias concretas.

Leídas en conjunto, estas piezas muestran cómo la segregación deja de percibirse como entramado histórico y normativo. Se describe la distribución, se gestionan indicadores y se comparan posiciones, pero rara vez se interroga el tejido de reglas que organiza pertenencias y jerarquías. La consecuencia discursiva es clara: se normaliza que la escuela pública concentre diversidad y vulnerabilidad, y se legitima la selectividad de la concertada como suma de criterios técnicos. La trama permanece activa, aunque casi invisible, reproduciendo año tras año el mismo patrón de desigualdad.

Leídas en continuidad con el apartado anterior, estas dinámicas permiten comprender la segregación no solo como distribución desigual, sino como efecto de una forma específica de organización institucional. Antes mostrábamos cómo el racismo podía operar a través de decisiones administrativas y categorías aparentemente neutrales; en este eje, esa lógica se amplía y se estabiliza en la trama que regula el acceso escolar. En este sentido, el racismo institucional no se expresa necesariamente en discursos abiertamente discriminatorios, sino en la normalización de un entramado que clasifica, concentra y separa sin nombrarse como tal. La migración queda inscrita en categorías como «vulnerabilidad», «complejidad» o «perfil socioeconómico», que permiten gestionar la desigualdad en términos administrativos y estadísticos. La trama opera precisamente en esa traducción: convierte una línea de diferenciación racializada en un conjunto de indicadores gestionables.

Así, la continuidad entre ambas dimensiones se vuelve clara. Si en el nivel más visible el racismo se desplaza hacia el lenguaje de la gestión, en el nivel estructural se consolida en el tejido normativo que organiza la distribución escolar. No se trata de episodios aislados, sino de un régimen de funcionamiento que, al repetirse, produce y reproduce patrones de concentración y jerarquización. La segregación no es el fallo de la trama, sino uno de sus efectos más persistentes.

## La lengua como frontera: identidad, escuela y disputa

Como han señalado Nelson Flores y Jonathan Rosa (2017), las ideologías lingüísticas no solo regulan qué formas de habla son legítimas, sino que producen jerarquías raciales al vincular lengua, ciudadanía y pertenencia. Desde una perspectiva decolonial, esta dinámica puede leerse en continuidad con lo que Aníbal Quijano (2000) denomina *colonialidad del poder*: la clasificación de poblaciones no desaparece con el fin formal del colonialismo, sino que se reorganiza a través de dispositivos modernos –entre ellos, la escuela y la lengua– que distribuyen reconocimiento y valor. La lengua, en este marco, no es únicamente un medio pedagógico; es una tecnología de clasificación que ordena jerarquías sociales y epistémicas (Mignolo, 2007).

En el corpus analizado bajo el eje «Lengua, identidad y conflicto ideológico», la lengua aparece menos como herramienta para ampliar repertorios que como principio de orden. Funciona como criterio que delimita pertenencias y fija umbrales de integración. La inclusión se redefine con frecuencia como competencia lingüística demostrable. Este desplazamiento no es menor: lo que podría pensarse en términos de justicia educativa –desigualdad estructural, recursos, trayectorias interrumpidas– se traduce en un debate sobre modelo lingüístico, cohesión y lealtad identitaria. La diversidad queda articulada casi exclusivamente en clave lingüística, desligada de su inscripción social y racial.

Dentro de ese marco general, se repiten tres movimientos discursivos. Primero, la lengua se vuelve frontera simbólica: el catalán (y, por extensión, la política lingüística) se narra como herramienta de integración obligatoria, pero también como marcador de separación que recae especialmente sobre el alumnado «extranjero» o «migrante», convertido en destinatario de dispositivos específicos más que en sujeto de derechos. Segundo, el debate se organiza como disputa ideológica: la escuela funciona como escenario donde se dirime una controversia pública (imposición/libertad, cohesión/fragmentación, realismo/ideología), desplazando la dimensión pedagógica hacia una

arena de confrontación. Y tercero, se consolida una regularidad que atraviesa todo el corpus: la distribución desigual de la voz. Hablan informes, asociaciones, responsables institucionales, tribunales o delegaciones; el alumnado migrante aparece como categoría sobre la que se decide, rara vez como experiencia que se cuenta.

La noticia de ABC (13/12/2023)<sup>7</sup> «Nueve de cada diez aulas de acogida en Cataluña tienen como objetivo “que los migrantes dominen solo el catalán”», muestra cómo la frontera lingüística se construye dentro del propio dispositivo de acogida. El encuadre pivota sobre un informe de la AEB y organiza el problema en términos cuantificados: «nueve de cada diez», «99,4 %», «presencia residual». El régimen de prueba técnica estabiliza la discusión como diagnóstico objetivo. Con todo, más allá de la cifra, lo que emerge es una disputa sobre el sentido de la integración. La lengua se presenta simultáneamente como herramienta de inclusión y como mecanismo de homogeneización. El alumnado migrante es posicionado como destinatario de un proceso correctivo: debe dominar, adaptarse, ajustarse.

Desde la perspectiva del racismo lingüístico, este encuadre no necesita recurrir a categorías raciales explícitas. Basta con asociar sistemáticamente la figura del migrante al déficit lingüístico (Flores y Rosa, 2017). El problema no reside en la enseñanza de una lengua, sino en el modo en que su dominio se convierte en condición de legitimidad. No todas las formas de habla tienen el mismo valor simbólico ni garantizan el mismo reconocimiento institucional. En clave decolonial, como advierte Mignolo (2007), las lenguas no circulan en igualdad epistémica; algunas encarnan universalidad y autoridad, mientras otras se asocian a déficit o carencia. En el corpus, esta jerarquización no se formula explícitamente, pero se activa cuando el alumnado migrante aparece sistemáticamente como sujeto que debe alcanzar un estándar para ser plenamente integrado.

7. Armora, E. (2023, 13 de diciembre). Nueve de cada diez aulas de acogida en Cataluña tienen como objetivo que los migrantes dominen solo el catalán. ABC. <https://www.abc.es/sociedad/nuevo-informe-apunta-inmersion-tras-descalabro-catalan-20231213174548-nt.html>

La noticia de *ABC* (03/01/2024)<sup>8</sup> «Seis estudios prueban el fracaso de la inmersión lingüística en Cataluña» es un buen ejemplo de esta lógica, al convertir la lengua en causa total del deterioro educativo. El texto se apoya en estudios, informes internacionales y resultados PISA como régimen de verdad. La prueba no solo informa: autoriza y clausura. La inmersión se vincula con fracaso, falta de integración y perjuicio para «no catalanohablantes». La discusión sobre derechos lingüísticos o justicia educativa se reconfigura como contienda de evidencias técnicas alineadas con posiciones ideológicas preexistentes. La imagen que acompaña esta pieza –eurodiputados visitando un colegio– desplaza el foco hacia la arena institucional. La escuela deja de ser espacio pedagógico para convertirse en escenario de inspección y legitimidad.

**Figura 3.** Eurodiputados en un colegio catalán, el pasado diciembre. (Inés Baucells)



Fuente: *ABC* (03/01/2024). Titular: *Seis estudios prueban el fracaso de la inmersión lingüística en Cataluña*.

Leídas en continuidad, ambas noticias permiten formular el núcleo interpretativo del subapartado: la lengua se vuelve frontera cuando la diversidad se traduce en condición lingüística y

8. Armora, E. (2024, 3 de enero). Seis estudios prueban el fracaso de la inmersión lingüística en Cataluña. *ABC*. <https://www.abc.es/sociedad/seis-estudios-prueban-fracaso-inmersion-linguistica-cataluna-20240103175427-nt.html>

cuando esa condición se repolitiza como conflicto identitario. En la primera noticia del *ABC* (13/12/2023), el alumnado migrante aparece como destinatario de un dispositivo que define integración en términos de dominio lingüístico, mientras el debate se ordena por cifras, normativas y misiones institucionales. En la segunda, *ABC* (03/01/2024), la inmersión se narra como origen del «fracaso» y la escuela se convierte en campo de verificación política, donde el alumnado «no catalanohablante» funciona como argumento estructurante. En ambos casos, la juventud migrante permanece fuera de campo cuando se trata de narrar trayectorias, deseos, dificultades concretas o agencia.

### Cuando el sistema fracasa: inequidad estructural y exclusión educativa

En el conjunto de noticias reunidas bajo este eje, la desigualdad no aparece como un acontecimiento excepcional, sino como una condición persistente que atraviesa la vida escolar. En el relato mediático, esa desigualdad se vuelve explicable a través de una gramática socioeconómica. La pobreza, la falta de recursos, la sobrecarga de servicios o la inestabilidad política funcionan como causas razonables del bajo rendimiento y del abandono. Esa forma de causalidad produce un efecto ambiguo. Desplaza la mirada del individuo al sistema –la escuela no «falla» por sí sola, sino en un contexto de infraestructuras insuficientes–, pero al mismo tiempo tiende a estabilizar una lectura poco interseccional del problema. La desigualdad se narra, sobre todo, en clave económica y administrativa, mientras el origen migrante o la racialización aparecen de manera intermitente: como dato estadístico, como colectivo «de riesgo», como sobrerrepresentación. Rara vez se convierten en un hilo estructurante del diagnóstico.

Esta lógica puede rastrearse en el propio léxico que organiza el eje. Expresiones como «falta de recursos», «déficits», «vulnerabilidad», «complejidad», «tasas» o «competencias» sitúan la exclusión en el terreno de lo técnico y lo territorial. La injusticia queda traducida en problema de gestión. Lo que está en juego –la distribución desigual de pertenencia y oportunidades– se di-

luye en un vocabulario que describe carencias, pero no siempre interroga sus causas profundas.

En este marco se repiten dos patrones. El primero es la distancia entre promesa y soporte institucional. Se habla de *inclusión*, *equidad* o *compensación*, pero el relato insiste en que el sistema no alcanza a sostener esas promesas: faltan profesionales, se saturan los equipos, se interrumpen políticas antes de consolidarse y las familias asumen responsabilidades que deberían estar garantizadas como derecho. El segundo patrón es la centralidad del dato. Porcentajes de inversión ejecutada, cifras de abandono, comparativas y seguimientos administrativos estructuran la narración. El dato no solo informa; delimita el horizonte de lo discutible. Lo que no entra en la medición –la experiencia cotidiana del desgaste, la sensación de salida forzada, los costes emocionales y materiales– queda en un segundo plano.

Dos noticias permiten observar con mayor claridad cómo funciona esta gramática y cómo la categoría de «abandono» se aproxima, sin nombrarla explícitamente, a una forma de expulsión implícita.

La primera pieza es la publicada por *El País* (25/07/2022),<sup>9</sup> titulada «La falta de recursos y la COVID lastran la escuela inclusiva en Cataluña». Desde las primeras líneas, el texto se inscribe en un marco de promesa incumplida. La ley «no acaba de arrancar», tropieza con «escollos» y apenas se ha implementado. El problema no se formula como desacuerdo ideológico, sino como fallo de ejecución. El relato gira en torno a un léxico de implementación –memoria económica, inversión, dotaciones, indicadores, mapa de prioridades– que sitúa la inclusión en el terreno de la planificación y la gestión.

Las voces que estructuran la noticia –plataformas de familias, responsables de la administración, el Síndic– sostienen una discusión que es simultáneamente técnica y moral. La contabilidad de porcentajes, como el 82 % de inversión ejecutada, convive con afirmaciones tajantes: «esto es un fracaso», «no es inclusión,

9. Vallespín, I. (2022, 25 de julio). La falta de recursos y la covid lastran la escuela inclusiva en Cataluña. *El País*. <https://elpais.com/espana/catalunya/2022-07-25/la-falta-de-recursos-y-la-covid-lastran-la-escuela-inclusiva.html>

sino exclusión». En ese cruce se desplaza el debate. Ya no se trata únicamente de medir la eficacia administrativa, sino de interrogar la justicia del modelo. La inclusión deja de ser un objetivo programático y se convierte en un estándar ético frente al cual el sistema queda evaluado.

La desigualdad aparece entonces como un déficit estructural más que como un accidente coyuntural. Faltan especialistas, los equipos de orientación se saturan, los recursos aumentan pero lo hacen al mismo ritmo que las necesidades, y las familias quedan empujadas –casi sin margen– hacia soluciones que contradicen el principio inclusivo que la normativa proclama. El verbo *abocar*, que utiliza el propio texto, no es inocente: sugiere un desplazamiento sin alternativa real, una salida que no se nombra como expulsión, pero que restringe, de hecho, el horizonte de permanencia en la escuela ordinaria.

**Figura 4.** Una aula vacía



Fuente: *El País* (25/07/2022). Titular: *La falta de recursos y la covid lastran la escuela inclusiva en Cataluña.*

La noticia se abre con una imagen titulada «Una clase vacía». El aula aparece ordenada, con sillas y mesas dispuestas, materiales preparados y luz natural al fondo. Todo parece listo para acoger y, sin embargo, no hay nadie. La ausencia no funciona solo

como recurso visual, sino como condensación del argumento que desarrolla el texto. La inclusión se representa como una infraestructura en pie, formalmente disponible, pero incapaz de sostener aquello que promete.

Al no mostrar cuerpos ni rostros, la desigualdad no se individualiza. No hay un estudiante concreto al que atribuir la dificultad. Lo que se sugiere es otra cosa: un sistema que dispone de marcos normativos y dispositivos organizativos, pero cuyos soportes resultan insuficientes. La escena no dramatiza un conflicto; instala una carencia. La escuela ordinaria aparece como espacio preparado y, al mismo tiempo, incompleto, tensionado por una diversidad que reconoce en el plano discursivo, pero que no logra sostener materialmente.

La segunda pieza, publicada en *El Periódico* (05/11/2024)<sup>10</sup> bajo el título «El alumnado con malos resultados en las competencias básicas de la ESO abandona Bachillerato y FP más del doble que el resto», desplaza el foco hacia la desigualdad como trayectoria. No se trata ya de una política que no termina de implementarse, sino de un recorrido que parece trazado de antemano: de los bajos resultados en las «competencias básicas» al abandono de la educación postobligatoria.

El relato se apoya en un vocabulario marcadamente tecnocrático –competencias, tasas, seguimiento de datos, máxima complejidad– y en la autoridad experta de la Fundació Bofill y de los autores del informe citado. Las cifras organizan la interpretación: «más de 13.000 jóvenes» cada año, «más del doble», «el triple». La repetición comparativa intensifica el diagnóstico y fija el fenómeno como evidencia cuantificable. El abandono deja de ser un acontecimiento singular y se convierte en patrón medido.

En este marco, el alumnado migrante aparece mencionado como uno de los colectivos con mayor exposición al abandono. No obstante, su presencia es, sobre todo, estadística. Funciona como categoría que incrementa la desigualdad, no como expe-

10. López, H. (2024, 5 de noviembre). El alumnado con malos resultados en las competencias básicas de la ESO abandona Bachillerato y FP más del doble que el resto. *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20241105/alumnado-malas-competencias-basicas-abandona-mas-del-doble-111389996>

riencia educativa narrada desde dentro. La pieza no recoge trayectorias individuales ni voces en primera persona; lo que circula es el dato agregado.

Asimismo, el texto articula una causalidad rápida: el bajo rendimiento «explica» el abandono, y el abandono emerge como desenlace casi previsible. Esa linealidad puede producir un efecto de naturalización. Cuando la salida del sistema se presenta como consecuencia esperable de déficits acumulados, el foco se desplaza de las condiciones estructurales que producen esa acumulación hacia la lógica interna del rendimiento. El abandono deja de leerse como fractura del derecho y empieza a insinuarse como resultado coherente dentro del propio sistema de medición.

**Figura 5.** Alumnado en el patio de un instituto escuela catalán, este curso



Fuente: *El Periódico* (05/11/2024). Titular: *El alumnado con malos resultados en las competencias básicas de la ESO abandona Bachillerato y FP más del doble que el resto.*

El componente visual contribuye a amortiguar la gravedad que el texto describe. La fotografía –un plano general del alumnado en el patio de un instituto– construye una escena reconocible y cotidiana. No hay marcas visibles de ruptura, precariedad o salida. La escuela aparece funcionando, habitada, en continuidad. Esa normalidad contrasta con el contenido de la pieza, que habla de una retirada temprana y desigual del Bachillerato y la

FP. La disonancia es significativa: mientras el texto cuantifica una pérdida, la imagen sostiene la idea de que el vínculo educativo permanece intacto.

Esa distancia tiene efectos. La exclusión queda desplazada al terreno de los indicadores, de las tasas y comparativas, y se mantiene fuera de campo su materialidad concreta: quién pierde apoyos, quién no encuentra plaza, quién interrumpe su trayectoria porque las condiciones no permiten sostenerla. La escena visual no niega el problema, pero lo desactiva como experiencia encarnada.

Leídas en conjunto, ambas noticias permiten afinar una idea central. Aquello que se nombra como «abandono» suele presentarse como decisión individual o como consecuencia académica. Sin embargo, en el trasfondo aparece otra lógica menos explícita. En la pieza de *El País*, la dificultad para sostener la inclusión dentro de la escuela ordinaria revela los límites materiales del sistema. En la de *El Periódico*, el rendimiento actúa como umbral que anticipa quién continuará y quién quedará rezagado. En ambos casos, la salida no se formula como expulsión, pero se produce a través de la acumulación de condiciones: apoyos insuficientes, servicios saturados, diagnósticos tecnocráticos y una distribución desigual de recursos.

De este modo, «abandono» funciona como categoría administrativamente aceptable para describir lo que, en términos estructurales, es una forma de desplazamiento forzado. No hay gesto explícito de exclusión; basta con un sistema que no logra sostener a todos por igual. La expulsión ocurre sin necesidad de ser nombrada como tal.

## Celebrar la diversidad, administrar la exclusión

Nos recuerda Sara Ahmed (2012) que declarar un compromiso con la diversidad no garantiza que ese compromiso transforme realmente las estructuras que generan desigualdad. Esta observación resulta particularmente útil para leer el conjunto de noticias reunidas en este eje: a pesar de que la diversidad se invoca como un valor compartido, su enunciación no necesariamente reper-

cute en la reducción de desigualdades ni en la visibilización de la exclusión.

En el corpus analizado, la diversidad no aparece como objeto de disputa. Se presenta como un consenso asumido, un horizonte compartido que difícilmente encuentra oposición explícita. La inclusión se invoca en clave de mejora, de ajuste, de fortalecimiento institucional. Pero lo decisivo no es su mera enunciación, sino la manera en que se hace legible y se traduce en prácticas concretas. La diferencia suele incorporarse al relato desprovisto de conflicto. Se convierte en complejidad, en necesidad específica, en vulnerabilidad a atender, sin cuestionar las estructuras que producen esa vulnerabilidad ni su distribución social según clase, origen migrante o racialización. Predomina una gramática de consenso que afirma la inclusión mientras desplaza la discusión hacia la gestión técnica.

Una de las regularidades más visibles es el uso de un lenguaje eufemístico, que habla de *acompañamiento* y *prevención*. La diversidad se traduce en términos como *detección precoz*, *bienestar*, *seguimiento*, *equipos*, *figuras profesionales*. Estas expresiones sostienen la imagen de un sistema que se adapta y mejora. Sin embargo, al centrar la intervención en perfiles y necesidades individuales, se atenúa la visibilidad de los mecanismos estructurales que organizan la desigualdad –segregación escolar, desigualdad territorial, filtros de acceso o discriminación institucional–.

Esta operación se aprecia con claridad en la noticia de *El Periódico* (31/07/2024)<sup>11</sup> sobre el nuevo decreto de orientación educativa en Catalunya. La pieza se organiza como relato de reforma técnica: reorganización de procedimientos, refuerzo de equipos, redefinición de funciones. La inclusión aparece como resultado esperable de un mejor ajuste interno del sistema. La categoría de «vulnerabilidad» se menciona como dato abstracto, sin desglosar las condiciones sociales que la producen ni los grupos que la experimentan de forma sistemática. La exclusión no desaparece, pero se diluye en una pedagogía de apoyos y profe-

11. Baraza, M. (2024, 31 de julio). Educació deja listo para el nuevo Govern el decreto de orientación escolar. *El Periódico*. <https://www.elperiodico.com/es/sociedad/20240731/educacio-deja-listo-decreto-orientacion-educativa-cataluna-106344710>

sionalización que enfatiza la capacidad de respuesta institucional y deja menos visible la dimensión estructural del problema.

Desde el punto de vista léxico, dominan expresiones como «acompañamiento emocional», «mejora del bienestar», «perfil de orientación», «detección temprana de necesidades» e «intervención específica». Todas ellas remiten a una lógica de intervención individual, sin una reflexión sistémica sobre las causas de la desigualdad. Además, la noticia presenta el decreto como respuesta a las «nuevas complejidades» del sistema, pero no identifica esas complejidades en términos de derecho, redistribución o reconocimiento cultural. En cuanto a voces, solo aparecen representantes institucionales: ni alumnado, ni familias, ni profesionales educativos de base toman la palabra. Es una pedagogía sin sujetos, donde la inclusión se construye como dispositivo técnico más que como horizonte político.

La segunda regularidad que emerge del corpus es la unilateralidad de la voz. Las noticias tienden a concentrar la palabra en portavoces institucionales, administraciones o autores de informes, mientras que el alumnado, las familias y los profesionales de base aparecen como categorías generales, casi siempre sin narrar su experiencia directa. En el caso del decreto de orientación educativa, esta dinámica se traduce en un tono marcadamente institucional: el Departament y los órganos de aprobación ocupan el centro de la narración, mientras que «el alumnado» queda como destinatario abstracto de un dispositivo técnico. Esta distribución no es un detalle estilístico; produce una inclusión que, paradójicamente, se construye sin conflicto y, en buena medida, sin sujetos concretos.

Una tercera regularidad es la tecnificación de la equidad mediante datos, criterios y parámetros. Cuando se abordan medidas para reducir la segregación o mejorar la justicia educativa, el relato se centra en la ingeniería de la medición: criterios de reparto, evaluación de impacto y parámetros de complejidad, con la «vulnerabilidad» convertida en una variable administrable. Este patrón se repite también en las piezas sobre reserva de plazas o ayudas para alumnado vulnerable, donde la diversidad se presenta como un contexto gestionable más que como un conflicto de derechos y reconocimiento.

La noticia de *El País* (21/03/2023)<sup>12</sup> refleja esta lógica con claridad. Al anunciar la revisión de ayudas a la escolarización del alumnado vulnerable, la cobertura se concentra en criterios financieros y técnicos: «criterios de reparto», «parámetros de complejidad» y «evaluación del impacto de las medidas». El foco se sitúa en la distribución de fondos y no en los procesos que generan o perpetúan la exclusión. La diversidad aparece como contexto y la vulnerabilidad como variable de gestión, mientras el análisis de justicia educativa o discriminación queda ausente.

En conjunto, estas piezas muestran un patrón consistente: la diversidad se reconoce y se celebra, pero se hace desde la gestión simbólica y técnica, sin cuestionar las estructuras que producen desigualdad. La prensa incorpora la pluralidad como valor y como reto operativo, desplegando un léxico de «contexto complejo», «vulnerabilidad» y «acompañamiento» que reafirma el compromiso institucional sin politizar la exclusión.

## Lo que queda fuera de campo: cuando la inequidad se normaliza

Este capítulo parte de una intuición sencilla, pero decisiva: la inequidad educativa no se discute solo en informes, aulas o decretos, sino también, de manera muy eficaz, en la conversación mediática, que selecciona causas, fija urgencias y reparte responsabilidades. A lo largo del análisis, la prensa se muestra como un espacio de producción de sentido, donde la juventud migrante aparece con frecuencia como categoría de diagnóstico o como variable de gestión, y donde la equidad se vuelve comprensible a través de repertorios reiterados –léxicos, cifras, voces autorizadas e imágenes– que terminan funcionando como sentido común público.

Los hallazgos pueden leerse como una constelación de gramáticas recurrentes. La primera es la racialización implícita. El racis-

12. Vallespín, I. (2023, 21 de marzo). La medida contra la segregación escolar que no gusta a las familias. *El País*. <https://elpais.com/espana/catalunya/2023-03-21/la-medida-contra-la-segregacion-escolar-que-no-gusta-a-las-familias.html>

mo casi nunca se pronuncia, pero opera como lógica de ordenación: se activa cuando la diferencia se traduce en déficit –carencias, dificultad, adaptación–, cuando el origen se convierte en argumento causal «realista» o cuando la legalidad administrativa funciona como frontera de acceso desigual a derechos –empadronamiento, escolarización, derivaciones–. En ese marco, la asimetría no necesita insulto ni dramatización; basta con estabilizar quién habla con autoridad y quién queda como objeto descrito.

La segunda gramática es la segregación como trama invisible. En buena parte del corpus, la segregación se muestra como un paisaje que «ya estaba ahí»: índices, *rankings*, porcentajes y categorías –vulnerable, alta complejidad, NESE– transforman una arquitectura política –doble red, admisión, costes «suaves», distribución territorial– en un diagnóstico administrable. Cuando los mecanismos se explicitan –admisión, cuotas encubiertas, criterios «clasistas»–, la segregación se revela como dispositivo; cuando predominan los datos, se vuelve paisaje: medible, urgente, pero muchas veces despolitizada.

Un tercer nudo recorre el eje de la lengua como frontera. La escuela aparece menos como espacio pedagógico que como arena de pertenencia: la *inclusión* se redefine como competencia lingüística, y esa redefinición desplaza la discusión desde la justicia educativa hacia el conflicto ideológico. El alumnado migrante se invoca como argumento para justificar modelos, pero rara vez como sujeto con experiencia propia, se convierte en destinatario de dispositivos –aulas de acogida, inmersión, integración– y en cifra dentro de la disputa.

El cuarto hallazgo se relaciona con desigualdad estructural y exclusión educativa. Lo que se nombra como «abandono» funciona, en el trasfondo, como una forma socialmente amortiguada de salida forzada. La prensa reconoce pobreza, falta de recursos y sobrecarga institucional, pero no siempre articula una lectura interseccional que conecte estas condiciones con la racialización. La exclusión se explica en clave técnica y socioeconómica, mientras sus efectos encarnados –quién queda fuera, quién sostiene el coste– permanecen fuera de foco, incluso cuando los datos son contundentes.

Por último, aparece con fuerza la gestión simbólica de la diversidad. La pluralidad se celebra, se asume y se incorpora como valor; con todo, el reconocimiento suele producirse mediante eufemismos –*vulnerabilidad, acompañamiento, bienestar, detección temprana*– que neutralizan las condiciones de partida y evitan nombrar la dimensión racial o migratoria de la desigualdad. En este registro, la inclusión puede reducirse a un dispositivo técnico, una pedagogía «sin conflicto» –y a veces «sin sujetos»– donde la transformación estructural se sustituye por la administración de categorías.

Si hay una conclusión transversal, es esta: los medios no solo describen la inequidad; contribuyen a decidir cómo se entiende. Cuando domina la autoridad del dato –PISA, *rankings*, índices–, se estabiliza una urgencia que invita a explicaciones rápidas; cuando predomina el lenguaje tecnocrático, la desigualdad se vuelve gestionable; cuando prima la disputa identitaria –lengua–, la justicia educativa se desplaza hacia el conflicto simbólico. En esos movimientos, la juventud migrante se acerca una y otra vez más a la figura de problema o de variable que a la de sujeto con voz propia.

Cerrar el capítulo, entonces, no es solo resumir hallazgos, sino subrayar una implicación: si queremos discutir equidad educativa como derecho, necesitamos disputar también sus relatos públicos. Esto implica preguntarnos por las rutinas que hacen «natural» la segregación, por los eufemismos que vuelven aceptable la exclusión, por las cifras que cierran el debate en lugar de abrirlo, y por las visualidades que suavizan el conflicto mientras lo hacen persistente. En esa disputa –por el nombre, por la voz, por el marco– se juega una parte de lo que la escuela puede llegar a ser.

## Cerrar el trayecto, abrir caminos

Este libro nació de trayectos. Trayectos cotidianos por el barrio, desplazamientos entre lenguas, cruces de fronteras administrativas y simbólicas, itinerarios escolares marcados por decisiones ajenas y, también, por estrategias propias. A lo largo del tiempo compartido con las y los jóvenes, la investigación se fue configurando como una forma de acompañamiento: escuchar, caminar, mapear, observar, conversar; pero también leer críticamente aquello que se dice sobre ellos –en las instituciones, en los discursos mediáticos, en las gramáticas expertas– y aquello que se espera que sean, hagan o «lleguen a ser».

En ese recorrido se vuelve difícil sostener una idea de la inequidad como mera «diferencia» o como simple «resultado» de la experiencia migratoria. Lo que este trabajo deja ver es, más bien, un entramado complejo: inequidades que se sedimentan en el espacio urbano, en la escuela, en las políticas públicas y en las narrativas dominantes; desigualdades que se inscriben en los cuerpos y en las trayectorias, que se vuelven experiencia encarnada y, al mismo tiempo, relato público.

Si algo nos ha enseñado esta investigación es que esta trama, a menudo invisible, no permite entender la inequidad educativa como un problema aislado, localizable en un sujeto, un centro o un barrio, sino que se produce y se reproduce en la intersección entre escuela, ciudad y discursos mediáticos. Esa articulación,

que el libro ha ido desplegando desde distintos registros –relatos, dibujos, recorridos, sonidos y prensa–, nos sitúa ante una tarea doble: por un lado, comprender con mayor precisión cómo se normaliza la inequidad; por otro, imaginar cómo abrir posibilidades para desarmarla desde prácticas pedagógicas, institucionales y urbanas.

Cerrar un libro no equivale a cerrar un proceso. En investigaciones como esta, el final solo puede ser un gesto provisional; un umbral desde el cual ordenar lo aprendido sin convertirlo en cierre definitivo. Con esta finalidad, organizamos este capítulo en dos movimientos. En primer lugar, recuperamos de forma breve algunas de las ideas-fuerza que atraviesan el libro, como síntesis de los aprendizajes más significativos. En segundo lugar –y aquí se concentra el núcleo del cierre– proponemos horizontes para pensar posibilidades pedagógicas contra la inequidad. No como un recetario de «buenas prácticas», sino como un mapa de orientaciones situadas que permitan imaginar y construir espacios educativos y sociales más justos, que reconozcan y valoren la diversidad de trayectorias y experiencias.

## Hilos de la trama: lo aprendido en el trayecto

Una primera constatación atraviesa el conjunto del libro: la inequidad no se reduce a un hecho aislado ni a un fenómeno puntual. Vivirla es habitar condiciones desiguales de tiempo, espacio, reconocimiento y horizontes de posibilidad: no solo cuánto y dónde se aprende, sino también qué futuros se vuelven pensables y alcanzables, qué trayectorias se consideran «realistas», qué decisiones se anticipan como inevitables y qué expectativas –explícitas o implícitas– acompañan a ciertos cuerpos, acentos, barrios y trayectos escolares. Esos horizontes no se construyen únicamente en la intimidad de la experiencia; se producen socialmente a través de rutinas institucionales, orientaciones escolares, itinerarios y miradas que, a fuerza de repetirse, acaban transformando la desigualdad en un paisaje normalizado. En este sentido, la segregación escolar y urbana se retroalimentan; el ac-

ceso a redes, servicios, oportunidades y seguridad se distribuye de manera diferencial; y esa distribución se traduce en biografías marcadas por barreras que rara vez se declaran como tales (Bernelius y Vilkama, 2019; Balibar, 1991).

Vimos, asimismo, que la inequidad también se configura como discurso y, como tal, no puede comprenderse al margen de los relatos que circulan en los medios. En el análisis de noticias observamos, por ejemplo, cómo las injusticias estructurales tienden a presentarse como problemas técnicos, cuantificables y «gestionables», formulados a través de cifras, categorías y diagnósticos que prometen objetividad. En esos marcos, la desigualdad se convierte en un «hecho» administrable, mientras se desdibujan las condiciones materiales y simbólicas que la sostienen: quién dispone de tiempo y estabilidad para estudiar, quién accede a apoyos y redes, quién es reconocido como sujeto capaz y quién queda atrapado en horizontes estrechos de posibilidad. El dato deja entonces de ser meramente descriptivo y pasa a operar como cierre, clausurando preguntas, justificando intervenciones parciales o distribuyendo responsabilidades –a menudo desplazándolas hacia las y los propios jóvenes migrantes y sus familias– sin cuestionar las estructuras sociales, económicas, institucionales y culturales que producen y reproducen la inequidad. Es precisamente ahí donde el Análisis Crítico del Discurso nos permite identificar operaciones como la jerarquización de la información, la selección de voces autorizadas y los eufemismos que, bajo apariencia de neutralidad, contribuyen a naturalizar inequidades.

Otro aprendizaje fue comprender cómo la inequidad se manifiesta como una trama relacional que se teje en lo cotidiano. No se expresa únicamente en normas o cifras, sino en pequeños gestos, en expectativas institucionales, en silencios, vigilancias sutiles y fronteras difusas que se aprenden con el cuerpo. Las y los jóvenes nos mostraron cómo esta experiencia orienta su manera de estar en la escuela y en la ciudad: en qué espacios pueden moverse sin tener que justificarse, cuándo la diferencia despierta sospecha, cómo algunas trayectorias son leídas como promesa y otras como problema, incluso antes de desplegarse. Esta dimensión se volvió especialmente visible al trabajar con méto-

dos narrativos. Lo que no siempre aparece en la entrevista directa emerge en el recorrido por el barrio, en el tono de una voz, en un sonido significativo, en un dibujo, en la forma de recordar el pasado o de imaginar el futuro. Desde estas perspectivas, la desigualdad no solo restringe recursos materiales, sino que actúa también como afecto y como orientación: delimita qué se siente posible, qué se considera legítimo y qué horizontes parecen alcanzables o fuera de lugar (Ahmed, 2012; Sennett, 2018).

El recorrido compartido puso también en evidencia la necesidad de interrogar críticamente algunas categorías discursivas muy presentes en el debate público –«integración», «convivencia», «nivel lingüístico», «fracaso escolar»–. Resulta fundamental preguntarse qué supuestos arrastran, qué responsabilidades desplazan y qué dimensiones dejan fuera de campo. La noción de *integración* ocupa en este debate un lugar destacado y exige especial cautela por su carácter ambivalente. En ciertos contextos puede aludir a políticas orientadas a garantizar acceso y derechos. Sin embargo, en otros se desliza hacia un mandato unilateral de adaptación, donde la pertenencia queda condicionada a ajustarse a una norma implícita. Cuando «integrarse» pasa a significar neutralizar la diferencia –hablar sin acento, no incomodar, evitar el conflicto, demostrar mérito de forma constante– deja de funcionar como horizonte de justicia y se convierte en una evaluación permanente de legitimidad.

Muchos de los relatos compartidos por las y los jóvenes en la investigación muestran justamente ese desplazamiento: la experiencia de estar «dentro» y, al mismo tiempo, no ser plenamente reconocido como parte. No se trata únicamente de discriminaciones explícitas –que existen–, sino también de formas sutiles de no pertenencia. Ser leído como excepción, como caso, como riesgo o como déficit configura una posición ambigua que se vive en lo cotidiano. En este punto, la interseccionalidad resulta clave para comprender cómo se superponen fronteras de clase, origen, racialización, género y lengua, produciendo posiciones diferenciadas dentro de la escuela y la ciudad.

Es legítimo, entonces, preguntarnos: ¿cómo pasar de entender la integración como un mandato de adaptación a concebirla

como un derecho a pertenecer? En el plano pedagógico, esto implica replantear las preguntas de partida. Ya no se trata de interrogar los supuestos déficits del joven; se trata de mirar las condiciones institucionales que permiten o restringen su reconocimiento. La cuestión deja de ser «qué le falta para integrarse» y se transforma en «qué necesita cambiar la escuela para reconocerlo», cuáles son los mecanismos que lo colocan en el margen, cómo operan las expectativas y los itinerarios, y qué barreras, explícitas o implícitas, dificultan su acceso al aprendizaje y a la pertenencia.

Este giro nos recuerda que la educación puede pensarse como práctica de libertad y como disputa por el sentido (Freire, 1970; Giroux, 1990; hooks, 1994; Anzaldúa, 1987). Mirar la escuela y la ciudad como espacios que configuran posibilidades de agencia nos obliga a dejar de lado los déficits individuales y a atender, en cambio, a las condiciones que permiten o restringen el reconocimiento. La pregunta deja entonces de ser qué deben cambiar las personas jóvenes para «encajar» y se transforma en cómo construir entornos educativos y sociales que favorezcan la participación, la escucha y la narración en primera persona. A partir de este enfoque, presentamos a continuación algunas propuestas concretas que, inspiradas en las pedagogías críticas, buscan abrir caminos y ampliar posibilidades.

## Deshacer la trama: abrir caminos desde las pedagogías críticas

Nos recuerda Catherine Walsh (2018) que abrir grietas en los tejidos del poder es fundamental para imaginar otros mundos posibles. Si la inequidad se despliega como una trama densa, que atraviesa prácticas, expectativas, lenguajes y relaciones, ¿cómo empezar a deshacerla? ¿Qué hilos debemos tensar, cuáles soltar, y dónde abrir espacios para que surjan nuevas formas de presencia, de escucha y de reconocimiento? Abrir grietas no significa romperlo todo de golpe, sino crear fisuras por donde se cuelen otras perspectivas, permitir que las voces y los relatos en primera

persona atraviesen la rigidez de lo establecido y que, poco a poco, se tejan otros modos de habitar la escuela, la ciudad y la vida colectiva.

Desde esta mirada, una primera propuesta consiste en reconfigurar el aula como un espacio de reconocimiento. No se trata solo de «visibilizar la diversidad», sino de abrir grietas donde pueda surgir la pertenencia. Significa cuidar los lugares desde los cuales todas las personas pueden hablar sin temor a ser silenciados, escuchar voces que a menudo no se consideran legítimas, acoger saberes que la escuela no siempre reconoce y dar cabida a emociones que suelen ser ignoradas. Las aproximaciones narrativas nos recuerdan que los relatos son mapas del mundo vivido y que, cuando la escuela no escucha, impone caminos ajenos sobre quién se es y qué se puede imaginar (Bruner, 1986; Denzin, 1989; Clandinin y Connelly, 2000). Trabajar contra la inequidad implica abrir espacios donde los relatos propios no queden relegados a meras anécdotas, sino que se conviertan en herramientas de conocimiento situado, hilos capaces de deshacer la trama de exclusión y tejer nuevos horizontes de posibilidad.

Una segunda línea consiste en desmontar el déficit como gramática escolar. El déficit no se limita a describir; también produce realidades. Si se espera poco, se ofrece poco; si se coloca a alguien en el lugar de «caso», se recorta su derecho a la complejidad. Por eso, una pedagogía orientada a enfrentar la inequidad debe revisar sus propias categorías –«nivel», «adaptación», «normalidad», «incapacidad», «falta de apoyo familiar»– y preguntarse qué efectos tienen estas palabras: cómo distribuyen responsabilidades, cómo fijan destinos y cómo transforman desigualdades estructurales en problemas individuales. Esta mirada crítica no es un gesto retórico, sino un trabajo concreto de desnaturalización que abre espacio a otras posibilidades.

Una tercera línea de acción se inspira en lo que Anzaldúa (1987) nos recuerda sobre los *borderlands*: la frontera no es solo un límite o una herida, sino un espacio de creación cultural y política. Desde esta perspectiva, podemos pensar en pedagogías de la frontera, capaces de enseñar y aprender a partir de lo que los márgenes revelan. Las fronteras –lingüísticas, urbanas, racia-

les– no solo delimitan; también muestran saberes, estrategias y experiencias que suelen quedar invisibles en la enseñanza tradicional.

Del mismo modo, hooks (1994) nos recuerda que la educación no se limita a transmitir contenidos: debe generar condiciones de agencia, dignidad y palabra, especialmente para quienes han sido históricamente silenciados. Ampliar los lenguajes con los que la escuela acompaña el aprendizaje se vuelve, entonces, una herramienta clave. Cuando el aula se apoya casi exclusivamente en formas de oralidad y escritura, se estrechan los caminos de participación para quienes aún se familiarizan con los códigos lingüísticos y culturales de la escuela o para quienes necesitan otros registros para narrar su experiencia. Incorporar prácticas como cartografías del barrio, relatos situados, dibujo o producciones sonoras permite visibilizar barreras cotidianas y crear espacios donde las personas jóvenes puedan narrar, explorar y construir su experiencia desde distintos registros. Estas prácticas pueden integrarse como proyectos de aula o de centro (mapas de trayectos, lugares significativos, archivos sonoros, narrativas colectivas) con un objetivo claro: reconocer agencia, ensanchar participación y vincular currículum y territorio para abrir condiciones más justas de aprendizaje y pertenencia.

Conviene, con todo, evitar una simplificación frecuente: pensar que la equidad depende únicamente de la «buena pedagogía». La escuela es un espacio decisivo, pero no puede sostener por sí sola la transformación de un entramado que se produce también en la ciudad, en las políticas públicas y en los marcos de sentido que circulan socialmente. Por eso, las prácticas educativas orientadas a la justicia requieren condiciones de posibilidad que las respalden y las hagan sostenibles en el tiempo.

La primera condición es una política pública que asuma la segregación como problema estructural. Allí donde la segregación escolar se alimenta de la segregación urbana –y donde algunos centros concentran inequidades– la equidad no puede reducirse a programas compensatorios: exige planificación, distribución equilibrada, inversión sostenida, apoyos estables y criterios de escolarización que no reproduzcan circuitos de desigualdad.

La segunda condición es disputar el marco desde el que se nombra la inequidad, en el debate público y en el espacio mediático donde se consolidan sentidos comunes. El lenguaje público no solo describe, también organiza lo pensable: si la inequidad se encuadra en categorías técnicas y métricas que desplazan la cuestión del poder, se legitiman respuestas parciales y se naturalizan responsabilidades individualizadas. Abrir caminos exige, por tanto, interrumpir esos relatos y revisar sus operaciones: qué voces se autorizan, qué experiencias quedan fuera, qué eufemismos suavizan la violencia y qué explicaciones convierten procesos estructurales en «casos» aislados. Nombrar lo que suele quedar implícito –racismo institucional, jerarquías de saber, desigualdades normalizadas– es parte de la construcción de horizontes de justicia y de una conversación pública capaz de sostenerlos.

La tercera condición es tiempo institucional. Hace falta tiempo para coordinar, escuchar, formarse, sostener proyectos y cuidar. Sin ese tiempo, la innovación se vuelve excepcional y el cuidado se convierte en esfuerzo individual. Solamente cuando hay tiempo y recursos, las prácticas pueden consolidarse como cultura de centro y no como iniciativa aislada.

La cuarta condición es una relación con el territorio basada en corresponsabilidad. Los aprendizajes se producen también fuera de la escuela, en trayectos, redes comunitarias, equipamientos, vínculos y espacios de vida. Construir alianzas estables no significa externalizar responsabilidades, sino ampliar el ecosistema educativo y reconocer que la equidad también depende de políticas urbanas y sociales que reduzcan desigualdad material y simbólica.

En definitiva, enseñar y aprender contra la inequidad requiere un ecosistema en el que políticas, instituciones y comunidad actúen de manera coordinada. Solo así la equidad puede trascender el plano discursivo y materializarse en experiencias de reconocimiento, participación y pertenencia. En ese marco, es posible abrir grietas en la trama de desigualdades, revisar los hilos que la sostienen y construir caminos que permitan que la justicia educativa se ejerza y se sostenga en la práctica.

## Referencias bibliográficas

- Abu-Lughod, L. (2013). *Do Muslim women need saving?* Harvard University Press.
- Ahmed, L. (1992). *Women and gender in Islam: Historical roots of a modern debate*. Yale University Press.
- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh University Press.
- Ahmed, S. (2006). *Queer phenomenology: Orientations, objects, others*. Duke University Press.
- Ahmed, S. (2012). *On being included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Duke University Press.
- Amit, V. (1999). *Constructing the field: Ethnographic Fieldwork in the Contemporary World*. Routledge.
- Anthias, F. (2008). Thinking through the lens of translocational positionality: An intersectionality frame for understanding identity and belonging. *Translocations: Migration and Social Change*, 4, 5-20.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera: The new mestiza*. Aunt Lute Books.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.5.469>
- Azoulay, A. (2008). *The Civil Contract of Photography*. Zone Books.
- Back, L. (2007). *The art of listening*. Wiley-Blackwell.

- Balibar, É. (1991). Is there a neo-racism? En: É. Balibar e I. Wallerstein (eds.). *Race, nation, class: Ambiguous identities* (pp. 17-28). Verso.
- Banco Mundial (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses* (vol. 1). Banco Mundial.
- Barwick-Gross, C. (2024). Producing white urban Europe? A critical and reflexive reading of academic knowledge production on urban integration of migrants in Western European cities. *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie*, 65(3), 308-334. <https://doi.org/10.1017/S0003975624000043>
- Bernelius, V. y Vilkkama, K. (2019). Pupils on the move: School catchment area segregation and residential mobility of urban families. *Urban Studies*, 56(15), 3095-3116. <https://doi.org/10.1177/0042098019848999>
- Bonal, X. (2012). Education policy and school segregation of migrant students in Catalonia: the politics of non-decision-making. *Journal of Education Policy*, 27(3), 401-421. <https://doi.org/10.1080/02680939.2011.645168>
- Bonal, X. y Zancajo, A. (2020). Elección de Escuela, Movilidad y Segregación Escolar del Alumnado Vulnerable en Barcelona. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 197-218. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.008>
- Bonilla-Silva, E. (2003). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States*. Rowman & Littlefield.
- Brah, A. (1996). *Cartographies of diaspora: Contesting identities*. Routledge.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Calavita, K. (2005). *Immigrants at the margins: Law, race, and exclusion in Southern Europe*. Cambridge University Press.
- Casero Ripollés, A. (2004). El discurso mediático sobre la inmigración en España. *Anàlisi: Quaderns de Comunicació i Cultura*, 30, 47-64.
- Checa, J. C. y Arjona, A. (2011). Españoles ante la inmigración: el papel de los medios de comunicación. *Comunicar*, 19(37), 141-149. <https://doi.org/10.3916/C37-2011-03-06>
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and Story in Qualitative Research*. Jossey-Bass.
- Collins, P. H. (2022). *Black feminist thought: Knowledge, consciousness, and the politics of empowerment* (30.<sup>a</sup> ed., aniversario). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003245650>

- Crenshaw, K. W. (2013). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. En: M. A. Fineman y R. Mykitiuk (eds.). *The public nature of private violence* (pp. 93-118). Routledge.
- Creus, A. y Martins, I. (2024). Nuevas fronteras de la otredad: Impacto de la pandemia en el discurso mediático sobre inmigración en España. *Estudios Fronterizos*, 25, artículo e149. <https://doi.org/10.21670/ref.2413149>
- Creus, A. y Ornellas, A. (2026). *Crossing borders to connect routes: Bridging transnational perspectives to challenge inequity and racism in education*. Octaedro.
- Daiute, C. (2014). *Narrative Inquiry: A Dynamic Approach*. Sage.
- De Genova, N. (2002). Migrant «illegality» and deportability in everyday life. *Annual Review of Anthropology*, 31, 419-447. <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.31.040402.085432>
- Delgado, M. (2007). *La ciudad mentirosa: Fraude y miseria del «modelo Barcelona»*. Los Libros de la Catarata.
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography*. Sage.
- Ellis, C. y Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. En: N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (eds.). *Handbook of Qualitative Research* (2.ª ed., pp. 733-768). Sage.
- Ellis, G., Grant, M., Brown, C., Teixeira Caiaffa, W., Shenton, F. C., Lindsay, S. W., Morgan, S. et al. (2021). The urban syndemic of COVID-19: Insights, reflections and implications: Cities, health and COVID-19: Editorial for the special issue. *Cities & Health*, 5(supl. 1), S1-S11. <https://doi.org/10.1080/23748834.2021.1894843>
- Entman, R. M. (1993). Framing: Toward clarification of a fractured paradigm. *Journal of Communication*, 43(4), 51-58.
- Fairclough, N. (2014). *Language and power* (3.ª ed.). Routledge.
- Fanon, F. (1952). *Black Skin, White Masks*. Grove Press.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas* (A. Gimeno Cuspinera, trad.). Akal [trabajo original publicado en 1952].
- Feld, S. (1996). Waterfalls of song: An Acoustemology of Place Resounding in Bosavi, Papua New Guinea. En: S. Feld y K. H. Basso (eds.). *Senses of Place* (pp. 91-135). School of American Research Press.
- Fernández, M. (2014). *Matar al «Chino»: Entre la revolución urbanística y el asedio urbano en el barrio del Raval de Barcelona*. Virus.

- Flores, N. y Rosa, J. (2017). Undoing appropriateness: Raciolinguistic ideologies and language diversity in education. *Harvard Educational Review*, 87(2), 149-171. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.149>
- Foroutan, N. (2019). The post-migrant paradigm. En: J. J. Bock y S. Macdonald (eds.). *Refugees welcome? Difference and diversity in a changing Germany* (pp. 121-142). Berghahn Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Gillborn, D. (2008). *Racism and education: Coincidence or conspiracy?* Routledge.
- Giroux, H. A. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Glaser, B. G. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine.
- Gutiérrez-Rodríguez (2015), Sensing dispossession: Women and gender studies between institutional racism and migration... *Women's Studies International Forum*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.wsif.2015.06.013>
- Hall, S. (1997). *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*. Sage.
- Hall, S. (1997). The work of representation. En: S. Hall (ed.). *Representation: Cultural representations and signifying practices* (pp. 13-74). Sage/Open University.
- Hall, S., Coffey, A. y Williamson, H. (1999). *Self, space and place: Youth identities and citizenship*. Palgrave Macmillan.
- hooks, b. (1992). *Black looks: Race and representation*. South End Press.
- hooks, b. (1994). *Enseñar a transgredir. La educación como práctica de libertad*. Capitan Swing.
- Human Rights Watch (2021). *Years don't wait for them: Increased inequalities in children's right to education due to the COVID-19 pandemic*. Human Rights Watch.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge.
- LaBelle, B. (2010). *Acoustic Territories: Sound Culture and Everyday Life*. Continuum.
- LaBelle, B. (2018). *Sonic agency: Sound and Emergent Forms of Resistance*. Goldsmiths Press.
- Lury, C. y Wakeford, N. (2012). *Inventive methods: The happening of the social*. Routledge.

- Machin, D. y Mayr, A. (2012). *How to do critical discourse analysis: A multi-modal introduction*. Sage.
- Martins, I., Creus, A. y Foglia, E. (2024). Cuidados y movilidad sostenible: Un análisis de la movilidad de las personas mayores en el espacio público de Barcelona. En: L. Rodrigo Martín, L. Rodríguez Fernández y D. Muñoz Sastre (coords.). *Ciudades en transformación: creatividad, protesta y patrimonio en el siglo XXI* (pp. 405-419). McGraw-Hill.
- Massey, J. (2007). Young people and the «right» to the city. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities, and Nations*, 7(3). <https://doi.org/10.18848/1447-9532/CGP/v07i03/39402>
- Mazorra Rodríguez, Á. y López-Gay, A. (2024). Migración internacional cualificada y residentes temporales, ¿el avance definitivo de la gentrificación en El Raval? *Papers. Revista de Sociología*, 109(3), e3253. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3253>
- Miles, S. (2000). *Youth lifestyles in a changing world*. Open University Press.
- Mignolo, W. D. (2007). Delinking: The rhetoric of modernity, the logic of coloniality and the grammar of decoloniality. *Cultural Studies*, 21(2-3), 449-514. <https://doi.org/10.1080/09502380601162647>
- Mignolo, W. (2011). *The Darker Side of Western modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Duke University Press.
- Nash, M. (2005). Inmigración, género y representación mediática. *Papers: Revista de Sociología*, 77, 153-168.
- Ochoa Gautier, A. M. (2014). *Aurality: Listening and Knowledge in Nineteenth-century Colombia*. Duke University Press.
- OECD (2021). *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD.
- Ornellas, A., Martins, I. y Creus, A. (2026). Finding the way back to school: Exploring the pathways of early school leaving among migrant youth in Barcelona. En: A. Creus y A. Ornellas (eds.). *Crossing borders to connect routes: Bridging transnational perspectives to challenge inequity and racism in education*. Octaedro. <https://doi.org/10.36006/09772-1>
- Pericas, C., Avcii, G., Baena-Díez, J. M., Domínguez À., Toledo, D., Rondono, A., Vilaplana-Carnerero, C. y Grau, M. (2023). Risk of partial school closure for COVID-19 by socio-economic level in the period 2020-22. *Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.1093/pubmed/fdad084>

- Pink, S. (2015). *Doing Sensory Ethnography* (2.ª ed.). Sage.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En libro: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (pp. 201-246).
- Riera-Retamero, M. et al. (2021). Los métodos artísticos como desencañenantes 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>
- Rosa, J. y Flores, N. (2017). Unsettling race and language: Toward a racialolinguistic perspective. *Language in Society*, 46(5), 621-647. <https://doi.org/10.1017/S0047404517000562>
- Rose, G. (2016). *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials* (4.ª ed.). Sage.
- Rosselló, M. (2025). Las dificultades, limitaciones o protecciones de la vivienda en tiempo de confinamiento: Aproximación a los barrios más frágiles de Barcelona. *Ciudad y Territorio. Estudios Territoriales*, 57(223). <https://doi.org/10.37230/CyTET.2025.223.13>
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Santamaría, E. (2002). La incógnita del extraño: Una aproximación a la significación sociológica de la inmigración no comunitaria. *Anthropos*.
- Sargatal, M. A. (2001). Gentrificación e inmigración en los centros históricos: El caso de El Raval en Barcelona. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 5(94).
- Schafer, R. M. (1977). *The Tuning of the World*. Knopf.
- Sedmak, M., Hernández-Hernández, F., Sancho-Gil, J. y Gornik, B. (2021). *Migrant children's integration and education in Europe: Approaches, methodologies and policies*. Octaedro.
- Sennett, R. (2018). *Building and dwelling: Ethics for the city*. Farrar, Straus and Giroux.
- Solà-Morales, M. (2004). *De cosas urbanas*. Gustavo Gili.
- Sorando, D. y Ardura, Á. (2016). *First we take Manhattan: La destrucción creativa de las ciudades*. Catarata.
- Spivak, G. C. (1988). Can the subaltern speak? En: C. Nelson y L. Grossberg (eds.). *Marxism and the interpretation of culture* (pp. 271-313). University of Illinois Press.

- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical, reflexive representation. *Childhood*, 18(2), 151-165. <https://doi.org/10.1177/0907568210387834>
- Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar* (Informes breus, 65). Fundació Jaume Bofill.
- Tuttle, S. (2022). Towards a theory of the racialization of space. *American Behavioral Scientist*, 66(11), 1525-1543. <https://doi.org/10.1177/00027642211066051>
- Valentine, G. (2008). Living with difference: Reflections on geographies of encounter. *Progress in Human Geography*, 32(3), 323-337. <https://doi.org/10.1177/0309133308089372>
- Van Dijk, T. A. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Paidós.
- Van Dijk, T. A. (2000). *Ideología y discurso*. Ariel.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder: Contribuciones a los estudios críticos del discurso*. Gedisa.
- Van Leeuwen, T. (2007). Legitimation in discourse and communication. *Discourse & Communication*, 1(1), 91-112. <https://doi.org/10.1177/1750481307071986>
- Van Manen, M. (1997). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge
- Wacquant, L. (2008). *Urban outcasts: A comparative sociology of advanced marginality*. Polity.
- Walsh, C. (2018). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Abya-Yala.
- Walsh, C. E. (2018). *On Decoloniality: Concepts, Analytics, Praxis* (con W. D. Mignolo). Duke University Press.

# Cartografías desde los márgenes

## Leer las tramas de la inequidad educativa

La educación es, a la vez, promesa y contradicción. Como derecho fundamental, se presenta como una herramienta de equidad y transformación; sin embargo, en la práctica cotidiana, continúa siendo un espacio donde se reproducen profundas desigualdades. Es en esa tensión –entre lo que la educación promete y lo que efectivamente produce– donde se sitúa este libro.

Basado en el proyecto de investigación *Traectorias educativas y urbanas de jóvenes migrantes en tiempos de pandemia (MY-Way)*, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, el libro analiza cómo la inequidad educativa, la segregación urbana y los discursos sociales se entrelazan en la vida de jóvenes con experiencia migratoria en la España contemporánea.

A través de relatos, mapas, imágenes y paisajes sonoros, la obra propone una mirada que desborda los límites de la escuela para entender el aprendizaje como un proceso que se construye en múltiples espacios: el aula, el barrio, la ciudad y los discursos que configuran lo posible.

Lejos de enfoques reduccionistas, este trabajo muestra cómo las estructuras –educativas, urbanas y simbólicas– condicionan las oportunidades de aprendizaje, pertenencia y participación, al tiempo que reconoce la agencia de la juventud migrante y sus estrategias para habitar la ciudad y construir vínculos en contextos de desigualdad. En suma, una invitación a repensar la educación, la ciudad y los discursos que las atraviesan, situando la diversidad en el centro como punto de partida para construir sociedades más justas e inclusivas.

**Amalia Creus** es profesora sénior en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) y coordinadora del grupo de investigación NODES. Su trabajo se sitúa en la intersección entre educación, comunicación y estudios culturales, con una trayectoria consolidada en investigación narrativa y metodologías cualitativas. Su investigación se ha centrado especialmente en las experiencias educativas en contextos de migración, abordando cuestiones como las desigualdades educativas, el racismo y las pedagogías críticas desde una perspectiva comprometida con la justicia social.

**Inés Martins** es profesora lectora en la Universitat Oberta de Catalunya (UOC) e investigadora del grupo NODES. Su investigación articula los ámbitos del arte, el diseño, la comunicación y la educación, con especial atención al análisis crítico del discurso y a las metodologías creativas y participativas. A lo largo de su trayectoria ha desarrollado proyectos que exploran nuevas formas de investigar y representar lo social desde prácticas colaborativas. Actualmente, centra su trabajo en las cartografías críticas, impulsando iniciativas que utilizan la creatividad como herramienta para construir entornos urbanos más inclusivos y accesibles.

