



La segregación socioeconómica escolar como entorno de injusticias epistémicas¹

La segregació socioeconòmica escolar com a entorn d'injustícies epistèmiques

Socioeconomic School Segregation as an Environment of Epistemic Injustices

Julia Vélez Ramos 
Universidad de Salamanca
juvra@usal.es

Recibido: 24/09/2023

Aceptado: 22/12/2023

Publicado: 01/2024

¹ Este artículo se ha desarrollado a partir de la investigación durante mi trabajo de fin de máster. La experiencia y conocimientos proporcionados por mi directora, la profesora Mar Cabezas Henández han sido fundamentales para su elaboración. Además, agradezco al tribunal de corrección del trabajo, las profesoras Carmen Velayos Castelo y María González Navarro y el profesor Javier Romero Muñoz, por sus valiosas sugerencias.



Resumen En este artículo pretendo analizar la segregación escolar socioeconómica como un entorno donde se generan injusticias epistémicas. Mi conclusión es que la privación de contacto con otros colectivos de otros ámbitos sociales, culturales y económicos desde el entorno escolar puede convertirse en un grave obstáculo para corregir los prejuicios de la sociedad, ya sea hacia la condición social de otras personas o hacia nosotros mismos. La segregación socioeconómica escolar sería un entorno donde se difumina la capacidad de la infancia como sujeto de conocimiento, y cuyas consecuencias podrían llegar a ser dañinas para el desarrollo cognitivo y socioemocional del alumnado, llegando a limitar efectivamente la capacidad de la infancia para conocer y conocerse.

Palabras clave segregación socioeconómica escolar, injusticias epistémicas, infancia, reconocimiento.

Resum En aquest article pretenc analitzar la segregació escolar socioeconòmica com un entorn on es generen injustícies epistèmiques. La meva conclusió és que la privació de contacte amb altres col·lectius d'altres àmbits socials, culturals i econòmics des de l'entorn escolar pot convertir-se en un greu obstacle per a corregir els prejudicis de la societat, ja sigui cap a la condició social d'altres persones o cap a nosaltres mateixos. La segregació socioeconòmica escolar seria un entorn on es difumina la capacitat de la infància com a subjecte de coneixement, i les conseqüències del qual podrien arribar a ser nocives per al desenvolupament cognitiu i socioemocional de l'alumnat, arribant a limitar efectivament la capacitat de la infància per a conèixer i conèixer-se.

Paraules clau segregació socioeconòmica escolar, injustícies epistèmiques, infància, reconeixement.

Abstract In this article, I aim to analyze socioeconomic school segregation as an environment where epistemic injustices arise. My conclusion is that the lack of contact with diverse social, cultural, and economic groups within the school environment can pose a significant obstacle to correcting societal prejudices, whether directed at the social status of others or ourselves. Socioeconomic school segregation becomes a context where a child's capacity as a knowledge subject is blurred, and its consequences could potentially be detrimental to cognitive and socioemotional development, effectively limiting a child's ability to understand both the world and themselves

Keywords Socioeconomic School Segregation, Epistemic Injustices, Childhood, Recognition.

Introducción

Desde la aprobación de la DUDH y la CDN se ha podido alcanzar una mayor universalidad en el acceso a la enseñanza con respecto a la fecha de su aprobación, aunque se estima que, en la actualidad, un total de 61 millones de niños y niñas no asisten a la escuela primaria en todo el mundo (Amnistía Internacional, 2022).

En España, el problema fundamental no es acerca de la exclusión escolar de la infancia, sino la segregación de niños y niñas en diferentes centros educativos por motivo de su situación socioeconómica. Este problema no afecta al derecho al acceso a la educación, que se da como obligatorio, sino directamente al desarrollo de la infancia, lo cual es imprescindible para la DUDH (ONU, 1959) y la CDN (ONU, 1989) en cuanto a promover la comprensión, la tolerancia y la amistad entre personas y el respeto a los DHH, así como para fomentar la construcción de la personalidad y capacidades del infante en su incorporación a una vida adulta activa. La segregación escolar es un fallo en la ejecución de los derechos de la infancia, tal como señala los informes de Save the Children, “el sistema educativo español tiene deficiencias que no permiten que todo el alumnado tenga trayectorias educativas exitosas y genera desvinculación, bajas calificaciones y menores oportunidades profesionales y vitales para los más vulnerables” (Save the Children, 2018: 5).

En las próximas secciones, consideraré cuáles son estas deficiencias en el sistema educativo y cómo afectan a nuestras expectativas y realidades sociales.

La segregación económica en las escuelas españolas

La segregación escolar es el fenómeno por el cual el alumnado se distribuye desigualmente en las escuelas en función de alguna de sus características (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). En concreto, la segregación escolar socioeconómica es la distribución del alumnado según los recursos económicos de la familia a la que pertenece. Cuando este fenómeno se agudiza mostrando en algunos centros un porcentaje muy alto de cierto perfil económico del alumnado, pasa a denominarse concentración escolar. A menudo, al centro donde ocurre una concentración de alumnado con cierto perfil socioeconómico se le denomina como “centro gueto”. Principalmente, esta denominación se utiliza cuando se trata de una concentración de alumnado perteneciente a familias con menos recursos socioeconómicos. Tanto la segregación como su evolución a concentración, es un problema sistémico, afecta a la eficiencia del sistema educativo, al desarrollo del carácter y capacidades físicas y mentales de la infancia, así como a la eficiencia del gasto educativo, a las oportunidades y estabilidad laboral, contribuyendo

a la perpetuación de desigualdades sociales como la falta de equidad y cohesión social (Save the Children, 2018).

El estudio de la segregación escolar en España apenas tiene unas décadas de existencia por lo que hay pocos trabajos realizados, lo que supone una falta de disponibilidad de datos y acuerdos entre las investigaciones sobre cómo medir la segregación o qué índice utilizar. Estas dificultades son mencionadas en el estudio de Murillo y Martínez-Garrido (2018) que junto al estudio de Save the Children (2018) y EsadeEcPol (2021) serán los que analizaré para describir el problema de la segregación socioeconómica en la escuela.

Según Murillo y Martínez-Garrido (2018), la magnitud de la segregación socioeconómica puede interpretarse bajo dos dimensiones; uniformidad y exposición de la segregación. Para la dimensión de uniformidad, estos autores emplean el Índice Gorard como medidor, por ser el más utilizado entre las investigaciones. El índice de Gorard muestra la desviación proporcional de los estudiantes del grupo minoritario con respecto a una completa distribución de la pobreza. Es decir, muestra la tasa de estudiantes que deberían cambiar de escuela para lograr la distribución igualitaria, que se representaría con un índice 0. Para la dimensión de exposición emplean el Índice de Aislamiento que estima la probabilidad de que un estudiante de un grupo minoritario se encuentre en el mismo centro con otro de su mismo grupo. Cuanto mayor sea el índice de Aislamiento del grupo determinado, menor será su exposición a otros miembros del mismo grupo, lo que determinará el grado de contacto potencial del resto de estudiante con este grupo, siendo el 100 por 100 representación de una segregación y aislamiento total entre grupos. Por otro parte, para estimar la magnitud y obtener una visión global de la segregación socioeconómica, en este estudio se opta por cuatro consideraciones para marcar el tamaño del grupo minoritario a estudiar: el 10% (P10) y el 25% (Q1) de los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico y el 10% (P90) y el 25% (Q4) de los estudiantes con familias de mayor nivel socioeconómico.

Utilizando los datos de la edición de PISA-2015 publicados el 6 de diciembre de 2016 por la OCDE, la magnitud de la segregación socioeconómica en España se situó de la siguiente forma según este estudio:

-En la dimensión de uniformidad, el índice de segregación escolar de carácter socioeconómico promedio en España mediado a través del índice de Gorard, es de 0.38. Lo que indica que, de promedio, un 38% del alumnado debería cambiar de escuela para hallar una distribución igual a la presencia de su grupo socioeconómico en la población total.

-En la dimensión de exposición, el índice de segregación escolar de carácter socioeconómico promedio en España mediado a través del índice de Aislamiento es de 0.32. Lo que indica que, de promedio, la probabilidad de que el alumnado se

encuentre en su escuela con otro estudiante de su mismo grupo socioeconómico es del 32%.

El resultado más interesante fue que, de promedio, ambos índices de segregación mostraron una segregación más alta en Q4 con respecto a Q1, y en P90 con respecto a P10. Es decir, indica que la segregación escolar es mayor para el 25% y el 10% del alumnado con familias de mayor nivel socioeconómico, lo que genera una tendencia a la *elitización* del sistema educativo en España.

Tabla 1

Promedio de segregación socioeconómica en cada grupo según Índice de Gorard

	P10	Q1	Q4	P90	Promedio Total
Índice de Gorard	0.4145	0.3113	0.3542	0.4582	0.3846
Promedio Unión Europea	0.4067	0.2865	0.3049	0.4151	0.3533

Fuente: elaboración propia con datos de Murillo y Martínez-Garrido (2018, p. 47-48)

Para el Índice de Gorard, solo P10, el 10% del alumnado con menor nivel socioeconómico, se encuentra en una situación intermedia con otros países europeos con promedio de (0,41), más bajo que países vecinos como Francia (0,43) o Bélgica (0,42). Mientras que Q1, el 25% del alumnado con menor nivel socioeconómico, sitúa a España (0.31) como el sexto país con mayor segregación, superado solo por países del este europeo. Q4, el 25% del alumnado con mayor nivel socioeconómico sitúa a España (0.35) como el tercer país más segregado, superado por Rumanía (0.35) y Hungría (0.39). Y P90, el 10% del alumnado con mayor nivel socioeconómico, sitúa a España (0.46) como el cuarto más segregado de Europa, detrás de República Checa, Hungría y Rumanía.

En función del tamaño del grupo minoritario, el índice de Gorard es mayor cuanto más pequeño sea el grupo minoritario, es decir, es más alto en P10 y en P90 que en Q1 y en Q4. Dado que solo el 10% del alumnado con familias de menor nivel socioeconómico, P1, se sitúa en el promedio europeo de segregación escolar por carácter económico, España muestra una acentuación en la segregación a mayor nivel socioeconómico, es decir, hay una homogeneización del grupo de alumnado con familias de mayor nivel socioeconómico P90 en las escuelas. Lo que contribuye a una menor exposición de este grupo al perfil de alumnado con familias de menor nivel socioeconómico, lo

que influye negativamente en la participación y contacto entre estos grupos. Y sitúa a España como el octavo país con mayor diferencia entre P90 y P10.

Tabla 2

Promedio de segregación socioeconómica en cada grupo según Índice de Aislamiento

	P10	Q1	Q4	P90	Promedio Total
Índice de Aislamiento	0.2091	0.3892	0.4459	0.2426	0.3217
Promedio Unión Europea	0.2223	0.3757	0.3975	0.2279	0.3058

Fuente: elaboración propia con datos de Murillo y Martínez-Garrido (2018, p. 47-48)

Podemos observar la exposición entre los grupos a través del índice de Aislamiento, de manera que, P10 (0.21) y Q1 (0.39), correspondientes al grupo de menor nivel socioeconómico, sitúan sus datos entre el promedio europeo en P10 (0.22) y Q1 (0.38), mientras que los datos de Q4 (0.44) y P90 (0.24) son superiores al promedio Europeo en Q4 (0.40) y P90 (0.22). En función del tamaño del grupo minoritario, el índice de Aislamiento es mayor cuanto más grande sea el grupo, es decir, es más alto en Q1 y en Q4 que en P90 y en P10. Dado que el 25% del alumnado con familias de menor nivel socioeconómico, Q1, se sitúa cercano al promedio europeo mientras que el 25% del alumnado con familias de mayor nivel socioeconómico, Q4, supera con mayor diferencia el promedio Europeo, esto indicaría que hay un menor grado de contacto potencial del 25% de alumnado con familias con mayor nivel socioeconómico con el resto de alumnado con menor nivel socioeconómico. Y sitúa a España como el cuarto país con más diferencia entre Q4 y Q1.

A raíz de los datos analizados, las conclusiones del estudio de Murillo y Martínez-Garrido (2018) señalan a España como uno de los países con el sistema educativo más segregado de toda la Unión Europea, muy alejado de los países de su entorno. Lo que sitúa el problema de la segregación escolar como uno de los retos más importantes de la educación española con respecto a la equidad de las escuelas españolas, por encima del reto acerca de la calidad de la enseñanza.

Más recientemente, EsadeEcPol junto con *Save the Children* han publicado un estudio de la segregación escolar socioeconómica utilizando datos de TIMSS para primaria publicados por el INEE y PISA-2018 publicados por la OCDE para secundaria (2021). Me centraré en la explotación de datos del PISA-2018 para hacer una

comparación a los datos de PISA-2015 proporcionados por el estudio anterior de Murillo y Martínez-Garrido (2018). El estudio de EsadeEcPol y Save the Children, mide la segregación socioeconómica utilizando el índice de Gorard para el cuartil 25 de la distribución socioeconómica del alumnado, es decir, se mide el promedio de desviación proporcional del 25% del alumnado del grupo minoritario con respecto a una completa distribución de la pobreza. En el estudio se comparan los datos obtenidos por el PISA-2015 a los más actuales del PISA-2018, dando como resultado una reducción de la segregación socioeconómica en España de media, al contrario del promedio de la OCDE que se ha mantenido con una pequeña subida con respecto a los datos de 2015.

Esta reducción da una interesante perspectiva al problema de la segregación socioeconómica. Pues, a menudo, se culpa a la estructura económica y a la distribución geográfica como principales factores que constituyen la segregación escolar. Pero este factor no sería el fundamental, o al menos hay que contemplarlo sumado a otros factores con mayor repercusión. Los estudios de Save the Children (2018) señalan la configuración de la segregación se daría como la interacción entre la estructura residencial, las políticas educativas y las preferencias de los progenitores del alumnado, citando como principales factores asociados a la segregación y concentración escolar la pobreza infantil, como limitación para el acceso a recursos e información sobre la elección de centros y la carencia de recursos en los centros como factor con cuatro veces más de peso por encima de la preferencia de las familias (2018, p. 8).

Mientras que en el estudio de Murillo y Martínez-Garrido (2018), a parte de la segregación residencial, señalan a las políticas educativas como medios que pueden tanto favorecer o limitar la segregación de la escuela, como es el caso del fomento de mecanismos de cuasi-mercado que potencian opciones de elección de centro pero también la competencia entre centros, el establecimiento de un distrito único donde las familias han de elegir el centro entre todos los de la región, la publicación de rankings de resultados de pruebas estandarizadas externas, la creación de centros bilingües con procesos de selección implícitos que dificultan el acceso al alumnado con menos recursos o el fomento de la educación privada (2018, p. 54-55). El estudio de EsadeEcPol y *Save the Children* señala que no se puede ignorar la estructura residencial de las ciudades como condicionante de la distribución del alumnado en las escuelas, ya que una gran parte de las dinámicas de segregación socioeconómica se produce dentro de los barrios, donde la cuestión residencial pierde peso (2021). Para ello señalan el caso de la Comunidad de Madrid, estudiado por Gortázar, Mayor y Montalbán (2020). Este caso es significativo pues, una proporción muy relevante de la segregación socioeconómica escolar se debe a lo que ocurre dentro de los distritos y, por tanto, responde más a variables relacionadas con políticas educativas; Madrid ha sido la comunidad autónoma con mayor financiación de escuelas privadas y que mayor impulso ha proporcionado para la creación de sistemas de cuasi mercado escolar y políticas de selección escolar (Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C., 2018, p. 54), lo que explicaría su gran

diferencia respecto al promedio de segregación en otras comunidades autónomas, y el aumento de su promedio con respecto a los datos PISA-2015, en contra de la tendencia promedio del conjunto de España.

Situación que delega el papel principal legislativo a las comunidades autónomas, más que a nivel nacional, pues son ellas quienes programan la oferta de plaza, el tipo de jornada escolar, la gestión de oficinas de matriculación, mecanismos de asignación de plazas y financiación de los centros concertados (EsadeEcPol y Save the Children, 2021). De aquí, que exista tanta diferencia entre los índices de segregación para cada comunidad autónoma. A pesar del énfasis legislativo a nivel nacional para reducir la segregación, cada comunidad actúa e impone sus políticas de oferta y demanda y demás políticas docentes atendiendo más o menos a lo pronunciado desde la LOMLOE.

Tras este análisis de la magnitud e incidencia que tiene la segregación socioeconómica en la escuela y en la infancia, para aprobar medidas de actuación efectivas y con impacto en este problema se han de tener en cuenta todos los factores involucrados, es decir, tenemos que acercarnos a las realidades sociales que viven los niños y niñas. Subrayando una de las conclusiones del estudio de Save the Children (2018), la relevancia de implementar políticas educativas no consiste en que solo tengan impacto en la segregación, sino que su impacto se deba a que son capaces de adaptarse a estos contextos particulares que generan la segregación y la concentración. En esta línea, también sitúan sus conclusiones Murillo y Martínez-Garrido, pues “el primer paso para cambiar las injusticias es conocerlas y denunciarlas” (2018, p. 54).

La infancia en la sociedad

Una escuela sin diversidad social, cultural, económica o religiosa es una injusta visión para el menor que recién empiezan a socializar pues no representa las diferentes identidades culturales de nuestra sociedad. Como señala Miranda Fricker, “la condición humana es, necesariamente, una condición socialmente situada” (2017, p. 282). Pero, ¿qué clase de condición y lugar en la sociedad estamos proporcionando si se les está privando del intercambio social y cultural desde la infancia por motivo de una segregación socioeconómica?

Hablar de la infancia es, en sí, problemático; pues existe una visión ambivalente entre considerar la infancia como una etapa vital pero que puede ser tanto idílica, como el paraíso perdido, o como una etapa casi infernal, como un tiempo de indefensión, vergüenza y miedo. En cualquier caso, el concepto *infancia* contiene cosmovisiones en cierto punto normativas, polarizadas y definidas por contraposición a la etapa adulta (Cabezas, 2022). Estas cosmovisiones logran difuminar al conjunto de la infancia junto con los problemas que les afectan. La población menor de edad es el colectivo de la sociedad más empobrecido en los últimos años económicamente. Las últimas

estadísticas del año 2021 estiman la media europea del riesgo de pobreza o exclusión social en la infancia en 24.4%, de los que, el 62,5% pertenecen a familias con un nivel de educación menor al secundario comparado con el 9,8% de niños y niñas cuyas familias obtuvieron un título de nivel terciario. España es el segundo país con mayor tasa de niños y niñas en riesgo de pobreza o exclusión social de la Unión Europea (Eurostat, 2023). Además, entre los 15 y 29 años, el suicidio es la principal causal absoluta de muerte, provocando 333 defunciones anuales frente a las 314 de los accidentes de tráfico o las 274 a causa de tumores. A esto hay que sumarle los intentos y la ideación suicida. Según cálculos de la OMS, existirían unos 20 intentos por cada suicidio, mientras que, la ideación, que podría afectar a lo largo de toda la vida, se sitúa entre el 5% y el 10% de la población española (*Observatorio del Suicidio en España 2022*, s. f.). Sin embargo, las medidas tomadas para frenar la pobreza infantil no logran garantizar mayores oportunidades a corto o largo plazo y, a pesar de las estadísticas anuales, en España no existe un plan de estrategia específico de prevención del suicidio.

Todo ello subraya la tesis de que la presencia de otros problemas más conocidos, como la pobreza en adultos, o la presencia de prejuicios identitarios, como los asociados a la salud mental infanto-juvenil estarían difuminando a la infancia, obstaculizando el reconocimiento del problema en sí mismo, el reconocimiento de la víctima en sí misma y la implantación de medidas acordes a analizar, localizar y tratar la causa de fondo.

Cómo afectan las injusticias epistémicas

Esto último es debido a que el tipo de consideración que se mantenga hacia ciertas personas influye en el tipo de intercambio discursivo con el que se transmite conocimiento de un hablante a un oyente, es decir en el intercambio testimonial que se produce. En el libro *Injusticia Epistémica*, Miranda Fricker considera una forma de poder social que requiere de una coordinación social un tanto especial. Se trata del poder identitario que se da en el plano de la imaginación social colectiva y que puede llegar a controlar nuestras acciones, sin tener en cuenta nuestras creencias. Toda forma de poder social proviene del intercambio en el mundo social; instituciones compartidas, significados compartidos, expectativas comparativas... Este intercambio social genera una influencia hacia unos agentes sociales concretos o de forma netamente estructural sobre la conducta del grupo social en general. Cuando esta influencia se imbrica en el intercambio discursivo mediante el cual se transmite conocimiento de un hablante a un oyente, es decir en el intercambio testimonial, se trata de poder identitario. Este tipo de poder social es un mecanismo en el intercambio testimonial pues facilita a los oyentes el uso de estereotipos sociales en su estrategia heurística para la valoración

espontánea de la credibilidad de sus interlocutores. Estos estereotipos se forman desde el imaginario social compartido (Fricker, 2017).

El mayor problema es cuando el estereotipo encarna algún tipo de perjuicio contra el hablante pues lo que sucederá es una disfunción epistémica en el intercambio testimonial donde el o la hablante queda desautorizada en su capacidad como sujeto de conocimiento, ya que el interlocutor prioriza su credibilidad hacia la imagen social construida por estereotipos antes que la propia imagen que da el hablante a través de su testimonio (Fricker, 2017). Ejemplo de esto, un prejuicio negativo hacia la infancia y la juventud como “son demasiado inmaduros” tiene como efecto subestimar o devaluar de manera espontánea la credibilidad otorgada al testimonio de las hablantes menores de edad y, por consiguiente, prescindir de sus aportaciones. Por tanto, nuestra obligación como oyentes durante el intercambio testimonial sería la de ajustar el grado de credibilidad atribuido al hablante según las pruebas de que está presentando la verdad, incluso si ello supone crear disonancias entre nuestras creencias basadas en el imaginario social y el testimonio del hablante (Fricker, 2017). Sin embargo, esto resulta bastante más complejo de lograr si las condiciones sociales no promueven la capacitación de el oyente para ajustar la credibilidad en el intercambio testimonial. Lo que se convierte en la mayor dificultad para el alumnado de cualquier escuela de perfiles homogéneos pues se le dificulta el poder desarrollar capacidades efectivas en este entorno escolar que puedan ser trasladadas a la realidad social sin causar agravio a otras personas o a sí mismo.

Los prejuicios se llevan a cabo como una categorización social sobre el interlocutor. Pero si esta categorización asociada a cierto colectivo es falsa se estaría realizando una generalización no fiable acerca del colectivo en cuestión. Lo cual afecta directamente a la información que damos y recibimos durante el intercambio testimonial. Por ejemplo, que una persona adulta tenga el prejuicio identitario negativo hacia los menores de que son “inmaduros” o “irresponsables” perjudica gravemente el ajuste de credibilidad que realice sobre el testimonio del interlocutor menor. Cualquier intento del menor por exponer su testimonio no será escuchado. Y, como, probablemente la única manera de adquirir esta capacidad crítica empieza por reconocer al interlocutor como sujeto de conocimiento, en lugar de reconocerlo a través de tales estereotipos, la privación de contacto con otros colectivos de otros ámbitos sociales, culturales y económicos desde los años de adquisición de hábitos, es decir, el entorno escolar puede convertirse en un grave obstáculo para corregir prejuicios adquiridos desde el imaginario social, ya sea hacia la condición social de otras personas o hacia nuestra propia condición social.

De esta forma, los prejuicios identitarios se convierten en un obstáculo en la comunicación, y el oyente pierde la oportunidad, durante el intercambio testimonial, de confrontar estos prejuicios con el conocimiento que le aporta el hablante. A su vez, la infancia pierde la oportunidad de que su testimonio sea reconocido por otra persona,

y con ello, se le niega el acceso a formar parte de la información que tenemos de la realidad social. Se le excluye de la comunidad, de la confianza epistémica por influencia del prejuicio identitario negativo, dejando de ser sujeto de conocimiento. Esta exclusión es una forma de agravio a su condición social y a su dignidad humana, porque supone la negación a ser reconocida por los demás. El daño que afecta a los y las hablantes asociada al prejuicio identitario se puede dividir en, al menos dos formas según Fricker; existe un agravio primario causado por la injusticia testimonial que es perder la confianza en la opinión o justificación propia y un agravio secundario que sería la serie de desventajas conexas ante un caso de experiencia acumulada de injusticia testimonial donde se pierde la confianza en las propias capacidades intelectuales y en su desarrollo educativo de una misma (Fricker, 2017).

Las consecuencias de una pérdida de credibilidad a nivel epistémico serán sistémicas resultando en un agravio para las diferentes dimensiones de la personalidad de la hablante como su actividad social, económica, educativa, profesional, sexual, jurídica, política, religiosa... La relación entre el ejercicio de las capacidades intelectuales y la identidad de la persona resulta bastante esencial para comprender la profundidad del daño que puede conllevar la injusticia testimonial. En el sentido de que la persona verá impedido el desarrollo libre de su personalidad conforme pierde la confianza en sus propias capacidades intelectuales al no ser capaz de transmitir su testimonio o conocimiento de forma efectiva al oyente. Esto es debido a que el diálogo es un mecanismo básico para la estabilización de la mente; durante el diálogo con otras personas, nuestros estados mentales se consolidan formando una dimensión importante de nuestra identidad. En casos de injusticia testimonial recurrente, cuando se ha degradado la confianza de la persona al ser excluida epistémicamente podría ocurrir una inhibición del desarrollo de un aspecto esencial de la identidad de una persona (Fricker, 2017).

Volviendo al caso de la infancia en la escuela, el alumnado que acude a un centro segregado ve reducida su posibilidad de relacionarse con alumnos y alumnas de otros contextos socioeconómicos, lo que limita su capacidad de conocer y entender la multiculturalidad de la sociedad desde la sensibilidad del diálogo. Además, puede comprometer el desarrollo de habilidades relacionadas con la empatía, con la cohesión social y la promoción de actitudes básicas y valores sociales compartidos en una democracia (Save the Children, 2018). Básicamente, sin contacto con lo otro, con la alteridad que no pertenece a tu perfil socioeconómico, el desarrollo de ciertas capacidades que repercuten tanto para la realización de la propia vida, como para la realización de las demás personas, puede verse obstaculizado. La sociedad está compuesta de personas iguales pero no idénticas, sino diversas, por lo que el reconocer al otro en su alteridad ha de ocupar el primer puesto en la relevancia social, junto a la exigencia de que las personas sean aceptadas en su identidad (Cortina, 2007). Además, sabemos que la infancia es una etapa muy impresionable, en el sentido de que muchos de los hábitos

se adquieren a estas edades, por tanto, si la segregación es la norma que rige en la educación desde la infancia, sucede que los menores la incorporarán a sus reglas éticas y sociales, quedando impregnados del ambiente no inclusivo.

Debido a esto último, indica Adela Cortina lo esencial que es formar la conciencia personal a través del diálogo, nunca a través del monólogo no inclusivo, pues somos seres humanos y nada de los humanos nos ha de resultar ajeno. En el diálogo han de tenerse en cuenta a cercanos y lejanos en el espacio y en el tiempo, pues la base de las relaciones humanas está constituida sobre el reconocimiento recíproco como vínculo que nos une a las demás personas. Y por ello, el peor castigo que se le puede infligir a las personas es ignorar, rechazar o desconocer de su existencia (Cortina, 2017).

En un entorno segregado, el alumnado construye sus aspiraciones y objetivos vitales muy condicionados por la de sus iguales: “un déficit de diversidad implica que el alumnado con un entorno más favorable que está concentrado en los mismos centros educativos no concibe otro escenario posible que el del éxito; al contrario, el alumnado de entornos desfavorecidos, cuando está concentrado en entornos desfavorecidos, no está expuesto a otro tipo de aspiraciones y objetivos vitales diferentes a los suyos” (EsadeEcPol y Save the Children, 2021, p. 4). Siguiendo lo expuesto, considero que la segregación socioeconómica contribuye a crear un perfecto espacio para la perpetuación de prejuicios identitarios negativos y, a consecuencia, la proliferación de injusticias epistémicas.

La segregación no solo estaría negando el acceso a conocer y entender la realidad social en la que se encuentra el alumnado, de cualquier perfil económico, sino que niega la posibilidad de un mayor desarrollo de capacidades básicas como el sentir empatía y reconocimiento por los demás, y niega la realización de un proyecto de vida fuera de lo condicionado por su perfil socioeconómico. Dice Miranda Fricker, “no solo construimos quienes somos, sino que también lo descubrimos” (2017, p. 97). La concepción de la identidad que se construye desde los años impresionables de la infancia afecta a la parte más importante de la identidad social de un individuo. En algunos casos, el prejuicio que opera contra el hablante y que le ha causado tal déficit de credibilidad puede tener la capacidad de autocumplirse, pues “quien ha sufrido una situación negativa durante un periodo de tiempo largo acaba pensando que no tiene las herramientas suficientes como para poder revertir, modificar o mejorar su realidad” (Cabezas, 2017, p. 176). Este autocumplimiento puede ocurrir de dos formas; siendo el individuo constituido socialmente por el estereotipo que le representa (desde el imaginario social) o siendo el individuo el que acaba causando que de hecho termine pareciéndose al estereotipo prejuicioso que operaba contra él. En ambas formas se observa cómo el poder identitario puede construir y distorsionar la identidad del individuo, llevándolo a comportarse de manera conducente a cumplir con tal estereotipo, aunque ello suponga una inhibición a largo plazo del rendimiento intelectual, la confianza y desarrollo de la persona en cuestión (Fricker, 2017).

El vacío de la infancia

Si desde la etapa escolar se cuestiona el lugar en la sociedad y se infravalora en la condición de sujeto de conocimiento, el menor probablemente quede desconexo de la sociedad y de lo que pase en ella. Así la definición de la injusticia testimonial de Fricker se cumple para este menor pues se le estaría dañando en su capacidad de conocer, además de cumplir con la definición de la injusticia hermenéutica al cuestionar su capacidad para saber qué es relevante y qué no, al encontrarse en un mundo configurado de acuerdo con intereses que a menudo se configuran desde la perspectiva adulta sin tener en cuenta los intereses propios de la infancia. Siguiendo con los agravios de la injusticia epistémica se darían en forma de pérdida de confianza en la opinión o justificación de la víctima y en sus propias capacidades intelectuales, así como en sus proyectos de vida, necesidades y deseos al ser reiteradamente invalidados por el interlocutor (Fricker, 2017).

Las injusticias epistémicas derivadas de la segregación escolar socioeconómica pueden inhibir el desarrollo propio de aspiraciones del menor fuera de lo condicionado por el prejuicio o por su entorno social mediante la acomodación de la identidad y personalidad de la infancia hacia lo asumido desde su entorno, como hemos visto cuando se autocumple el estereotipo. Esto invisibiliza aún más el hecho de estar ignorando epistémica y emocionalmente a estos menores al no ser reconocida su voz. Incluso si lograran verbalizar el malestar emocional por estar siendo ignorado, serán minimizados y desdramatizados desde la perspectiva adulta. Mientras que por el contrario, se reforzará positivamente si el menor cumple con las expectativas de sus progenitores o entorno adulto. Así, las emociones y reacciones del menor se convierten en algo premiado socialmente, por ejemplo, si el menor se vuelve más callado y más reservado, en vez de considerar esto como señales de desconexión entre el menor con su realidad social son consideradas señales de madurez y virtud. Como resultado, quizás tras experimentar reiteradas injusticias epistémicas, el menor desista de expresar su opinión o emociones para no ser reprendido (Cabezas y Pitillas, 2020).

Cuando el menor no es capaz de reconocerse como víctima de esta situación de invisibilidad ocurre la injusticia epistémica pues se le priva del reconocimiento mutuo necesario para establecer una comunicación efectiva, ya sea para expresar a su entorno sobre su malestar ante esta situación, o para comprender desde sus emociones que lo que siente está asociado a esta situación. Como no podemos producir o eliminar las emociones que sentimos, los menores a menudo aprenden a disociar sus emociones para que concuerden con la interpretación que ha asumido como *realidad* (Miller, 2004, p. 147-160).

Considero que lo que ocurre al disociar las emociones es un fallo en la comunicación del menor consigo mismo, una injusticia epistémica donde el menor se deja de reconocer a sí mismo como sujeto relevante, ignorando sus propias necesidades, deseos, proyectos o aspiraciones, quedando así despersonalizado, desrealizado y desconexo de la realidad. El vacío emocional que resulta de esta injusticia epistémica es bastante difícil de identificar porque desde fuera, el menor puede estar siendo silenciado por un déficit de credibilidad en el intercambio testimonial asociado a su edad, y por dentro, puede estar teniendo problemas para comprender su sentimiento de desconexión. En términos de Fricker, esta incapacidad cognitiva que impide la comprensión de una parcela significativa para la propia existencia (como son las emociones en relación a la propia persona y a su entorno) se denomina laguna hermenéutica y es la base de la actuación de las injusticias hermenéuticas. “Las lagunas hermenéuticas son como agujeros en la capa de ozono: son las personas que viven bajo ellos quienes se queman” (Fricker 2017, p. 259).

Conclusiones

El entorno familiar y la escuela son las primeras influencias sociales en las que se inicia la infancia. Si se da aquí una reiterada exposición a invalidación de sentimientos, es decir, ante injusticias epistémicas y hermenéuticas donde no se considera a la infancia sujeto relevante de conocimiento y como sujeto moral, el menor aprenderá que sus sentimientos pueden ser invalidados y su conocimiento ignorado. Si, además, no tiene acceso a otro entorno o fuente de información donde poder ser reconocido, obtendrá una mala guía sobre cómo relacionarse con el mundo y cómo conocerse a sí mismo. Empezando por aprender a no expresar sus emociones, deseos y necesidades por falta de confianza o miedo a la invalidación de éstos. Queda así el sufrimiento invisibilizado por el entorno de la víctima y por la propia víctima. Este tipo de daño se define como “el resultado de una acción que implica un sufrimiento moralmente relevante a alguien moralmente relevante” (Cabezas, 2014, p. 244).

En suma, la dificultad de hacer visibles estas situaciones donde ocurre el daño es debido a que la víctima se considera a sí misma como irrelevante epistémica y moralmente, consecuencia de que en su entorno tampoco haya sido reconocida. De aquí, la importancia de fomentar una educación donde se acompañe y valide a la infancia en la creación de su propio conocimiento a través de proyectos, aspiraciones, deseos y experiencias propias, y en la expresión de sus sentimientos a través de la validación de sus emociones y autoconocimiento. Para ello, lo primero sería conseguir ampliar el espectro de contacto con el exterior de cualquier persona desde la infancia.

Si la base para un intercambio epistémico efectivo es el reconocimiento mutuo entre oyente y hablante, la ausencia de este reconocimiento lleva a la víctima al vacío emocional, donde ocurre la destrucción del conocimiento, tanto de lo que se sabe como de lo que se siente. El caso de la segregación socioeconómica escolar es un ejemplo paradigmático de las consecuencias posibles de no reconocer un problema que afecta directamente a la infancia. Este no-reconocimiento se ejerce en tres niveles; no se reconoce a los sujetos del colectivo de la infancia como relevantes sujetos de conocimiento y sujetos morales, por lo que, los problemas que les afectan no se reconocen como problemas en sí mismos, en todo caso derivados de problemas de adultos, y tampoco se les reconocen como víctimas directas. De ahí que las medidas que se tomen para estos problemas no sean efectivas para la infancia en problemas como la segregación socioeconómica en el entorno de la escuela, pues para ser efectivas primero han de situar el foco en las características de las víctimas, por ejemplo en el desarrollo cognitivo y socioemocional que se da especialmente en la infancia. Así como han de tener en cuenta los posibles efectos adversos epistémicos y morales de la aplicación de estas medidas, pues a menudo, sólo podemos dar cuenta y visibilizar los casos de negligencia más invisibilizados a través de estas consecuencias y efectos más graves.

Referencias

- Cabezas, M. (2022). *La Infancia Invisible: Cuestiones ético-políticas sobre los niños*. Editorial Tecnos.
- (2017). Infancias invisibles y agentes de justicia: responsabilidades y paradojas en el discurso sobre la pobreza infantil. En R. Treviño y T. Ausín (Eds.), *Hacer o no hacer. La responsabilidad por acciones y omisiones* (pp. 155-182). Plaza y Valdés.
- (2014). *Ética y emoción: El papel de las emociones en la justificación de nuestros juicios morales*. Dilemata.
- Cabezas, M., y Pitillas, C. (2020). Emotional Emptiness and Child Neglect: The Impact of Chronic Feelings of Emptiness in Human Capabilities. *Annals Of The University Of Bucharest - Philosophy Series*, 69(1), 27-48. <https://annalsphilosophy-ub.org/index.php/annals/article/view/310>
- Cortina, A. (2017). *Aporofobia, el rechazo al pobre: un desafío para la democracia*. Paidós.
- (2007). *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Ediciones Nobel.
- EsadeEcPol y Save the Children. (2021). *Diversidad y libertad: Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro*. <https://dobetter.esade.edu/es/segregacion-escolar-esadeecpol>

- Eurostat (28 de octubre de 2021). *1 in 4 children in the EU at risk of poverty or social exclusion*. Eurostat Statistics Explained.
- (2023). *Children at risk of poverty or social exclusion*. [Archivo PDF]. <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/SEPDF/cache/50126.pdf>
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Pensamiento Herder.
- Miller, A. (2014). *El Cuerpo Nunca Miente*. TusQuets Editores.
- Murillo, F. J., y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 11(1), 37. <https://doi.org/10.7203/rase.11.1.10129>
- Observatorio del Suicidio en España 2022. (s. f.). *Prevención del suicidio*. <https://www.fsme.es/observatorio-del-suicidio-2022/>
- Parlamento Europeo, Consejo de la Unión Europea, y Comisión Europea. (17 de noviembre de 2017). *Pilar Europeo de Derechos Sociales* [Comunicado de prensa]. <https://doi.org/10.2792/506887>
- Save the Children (2018). *Mézclate conmigo: de la segregación socioeconómica a la escuela inclusiva*. Save the Children España. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/mezclate_conmigo.pdf