

GENTRIFICACIÓN EN UNA ESCUELA PRIMARIA DE TIEMPO COMPLETO

Procesos y sentidos del desplazamiento

FERNANDO IVÁN CEBALLOS ESCOBAR

Resumen:

Este artículo analiza el desplazamiento del alumnado en una primaria a partir de la implementación del Programa Escuelas de Tiempo Completo en México y cómo el profesorado significó este recambio. Es un estudio intrínseco de casos, bajo un enfoque cualitativo, mediante observación participante y entrevistas a miembros de la comunidad escolar. Los hallazgos muestran a escala local el ciclo de la gentrificación en el caso estudiado: la reinversión del programa que mejoró las condiciones del establecimiento y elevó su prestigio en el municipio, una mayor demanda de ingreso, en la que los sectores con mejores condiciones socioeconómicas movilizaron diversas estrategias para asegurarse un lugar, y el desplazamiento del alumnado original. El profesorado tiende a despersonalizar la situación y la normaliza señalando las ventajas prácticas en su trabajo cotidiano.

Abstract:

This article analyzes the displacement of students in an elementary school after the implementation of the Full-Time Schools Program in Mexico and how this change was experienced by teachers. It is an intrinsic case study, with a qualitative approach, through participant observation and interviews with members of the school community. The results show at the local level the cycle of gentrification observed in the case study: the reinforcement of the program that improved the conditions of the school and increased its prestige in the municipality, a greater demand for admission, in which the sectors with better socioeconomic conditions mobilized various strategies to secure a place, and the ousting of the original student body. Teachers tend to normalize the displacement by pointing out the practical advantages in their daily work.

Palabras clave: demanda educativa; gentrificación; desplazamiento; discriminación social; jornada escolar completa.

Keywords: educational demand; gentrification; displacement; social discrimination; full-time school.

Fernando Iván Ceballos Escobar: profesor de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 061. Villa de Álvarez, Colima, México. CE: ferceb89@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-8897-5328>

Introducción

Ruth Glass propuso, en 1964, el término *gentrificación* para referirse a los procesos de renovación urbana, producto del arribo de estratos medios y altos que derivaban en el desplazamiento de los sectores pobres que residían en Londres. A lo largo de este tiempo, los estudios inicialmente llevados a cabo desde el campo del urbanismo se han diversificado y han dado cuenta de un fenómeno complejo que se presenta de distintas maneras según las regiones, el papel del Estado, las políticas, los mercados inmobiliarios, los movimientos sociales, entre otros factores (Janoschka, Sequera y Salinas, 2014).

La ampliación y diversificación en los mecanismos de gentrificación se enmarcan en la amplia adopción que el neoliberalismo y las lógicas del mercado han tenido en las políticas públicas desde la década de 1980, en particular por algunos de sus rasgos: la tendencia hacia la abolición de lo social, que independiza a los sujetos de las restricciones sociales, y la promoción de políticas para maximizar la utilidad de cada individuo económico (Janoschka, 2011), así como por la búsqueda de la reproducción del capital sobre las necesidades sociales y la “destrucción creativa” del espacio urbano (Smith, 2002; Harvey, 2010).

Se trata de un proceso silencioso que ha sido poco cuestionado desde la academia. De acuerdo con Janoschka (2011), los procesos de mercantilización creciente de las ciudades y la perpetuación de las diferencias sociales a escala territorial aparecen normalizados en la producción académica, principalmente en la anglosajona, bajo acepciones como “rehabilitación urbana”, “revitalización urbana” o “renovación urbana”. Ante ello, propone un abordaje crítico de las políticas urbanas y contextualizado a las condiciones de las ciudades latinoamericanas.

En este sentido, los estudios llevados a cabo en América Latina han dado cuenta de que el desplazamiento no se restringe al ámbito urbano y residencial, sino que implica también otros mecanismos como el impedimento para acceder al espacio público, el control o la disminución de la práctica de posibles actividades y la restricción a diversos derechos (Jones y Varley, 1999; Swanson, 2007; Janoschka, Sequera y Salinas, 2014; Moctezuma, 2016).

Uno de esos derechos es el educativo. Goyer y Borri-Anadon (2020) señalan que la revitalización por parte de las inmobiliarias suele llevarse a cabo sin tener en cuenta la oferta de servicios públicos, en particular

de la educación. Sin embargo, la participación del espacio escolar en los procesos de gentrificación ha sido un aspecto poco explorado, a pesar de que los indicios sugieren que impactan sobre la vida escolar, pero también las políticas educativas provocan distintas formas de exclusión y desplazamiento.

Algunos ejemplos de lo anterior se han documentado en el aumento del costo en las viviendas en zonas de bajos ingresos, debido a que familias con mejores condiciones se pueden mudar a esos barrios sin tener que enviar a sus hijos(as) a las escuelas de la zona (Peláez, 2014; Pearman y Swain, 2017); algunos municipios han derribado sus centros escolares para construir otros que sean atractivos a los sectores sociales con mayores condiciones económicas (Keiser, 2022); un ejemplo más es la llegada de familias sin hijas(os) a zonas que se terminan gentrificando y afectando a la matrícula de las escuelas, las cuales tienen que cerrar o ven disminuido su financiamiento (Ballesteros, 2019).

También se han identificado algunos efectos no deseados de las políticas educativas en el comportamiento de los sujetos. Por ejemplo, el programa *Que Ningún Niño se Quede Atrás* (NCLB, por sus siglas en inglés) permite que el alumnado de escuelas que no alcanzan los resultados académicos esperados tenga preferencia en el sorteo de ingreso a otras de alta demanda, por lo que algunos padres y madres inscriben a sus hijas(os) meses antes de terminar el ciclo escolar para acceder a este beneficio, elevando con ello el valor de las viviendas de la zona (Ferreya, 2007; Billings, Brunner y Ross, 2018); también hay diversas tácticas movilizadas por las familias para asegurar un lugar en los establecimientos de buena reputación (Peláez, 2014); otro ejemplo es que las escuelas llegan a modificar su misión a partir del recambio en la población estudiantil (Rochex, 2011); o bien, que el profesorado muestre preferencias por determinadas familias (Posey, 2012).

Estos resultados, encontrados principalmente en Estados Unidos y Europa, muestran que las políticas escolares desempeñan un papel importante en los procesos de desplazamiento, sobre todo en zonas de vulneración social. Sin embargo, y pese al número creciente de estudios sobre gentrificación en México, aún no hay datos que ayuden a comprender de qué manera se dan estos fenómenos en un contexto donde no existe plenamente la libre elección del centro escolar, pero que históricamente se ha caracterizado por las agudas desigualdades entre las condiciones de

los diferentes contextos en donde se ubican los centros escolares (Guevara, 2012; Ornelas, 2013; Martínez Rizo, 2023), y en el que los programas educativos suelen tener finalidades compensatorias, pero beneficiarios focalizados.

El presente trabajo se desprende en uno más amplio sobre los procesos de apropiaciones locales del Programa Escuelas de Tiempo Completo (PETC) en dos primarias, en el que se identificó que el estudiantado de uno de los casos había sufrido un desplazamiento progresivo desde que el programa se implementó, y aquí se da cuenta de cómo se configuró esta gentrificación y de qué manera los miembros de la comunidad escolar significaron dichos cambios.

El PETC representa un caso relevante de estudio porque se trata de la concreción de una política que se ha caracterizado por diseñarse e implementarse en América Latina con un fuerte carácter compensatorio (Veleda, 2013). En México, a través del programa se ofrecía alimentación, se extendía el resguardo del alumnado y se ampliaba la oferta educativa del currículum regular. Sin embargo, había sido focalizado en zonas de vulnerabilidad social en las que no se logró toda la cobertura propuesta. Por ejemplo, el caso estudiado se trataba del único establecimiento con este beneficio en todo el municipio, por lo que su implementación representó una reconfiguración en la oferta escolar de la zona.

La escuela y las políticas escolares en la investigación sobre gentrificación

El interés por analizar los procesos de desplazamiento en América Latina es relativamente reciente, pues la mayoría de los estudios comenzaron a publicarse a partir del año 2000. En este sentido, la producción académica es menor a las de ciudades norteamericanas y británicas, aunque esta se ha desarrollado con una identidad particular: la de un posicionamiento crítico frente a las políticas urbanas (Janoschka, 2011).

Lo anterior puede observarse en el balance que Janoschka, Sequera y Salinas (2014) realizaron sobre la producción académica sobre gentrificación en Latinoamérica, en el que identificaron las siguientes líneas de investigación: *a*) gentrificación simbólica, *b*) nuevos mercados inmobiliarios, *c*) políticas neoliberales de gentrificación y *d*) las resistencias a la gentrificación.

Estos trabajos dan cuenta de procesos de desplazamiento que van más allá de la renovación del espacio residencial, pues se posicionan frente al sistema político-económico que los sostiene y ofrecen imágenes de cómo responden algunos sujetos gentrificados ante el desplazamiento. Sin embargo, aún es poco lo que se conoce sobre cómo se viven y significan estos procesos desde quienes habitan los espacios.

A partir de una revisión bibliográfica sobre los usos e implicaciones políticas del concepto desplazamiento, Blanco y Apaolaza (2016) ofrecen cinco propuestas para formular nuevas preguntas, de las cuales aquí se retoman tres que podrían sustentar próximos estudios sobre la gentrificación escolar: *a)* consecuencias extrarresidenciales del desplazamiento y sus efectos negativos asociados, *b)* trayectorias históricas y el contexto territorial en donde se dan los procesos de desplazamiento y *c)* condiciones preexistentes y el detonante que habilita los procesos de gentrificación. A esto habría que añadir cuestionamientos que no solo se centren en el desplazamiento de lo existente, sino también en la clausura de lo posible (Moctezuma, 2016).

El papel de las escuelas en los procesos de desplazamiento es un objeto de estudio poco abordado desde las investigaciones de gentrificación, y casi todos se han llevado a cabo en Estados Unidos y algunos países europeos. En su mayor parte se han interesado en analizar los cambios en los vecindarios como consecuencia de la implementación de algunas políticas escolares, como las de libre elección y la de vales educativos. Algunos trabajos también han enfocado la mirada en las consecuencias negativas de los desplazamientos, así como en “otros procesos de gentrificación”.

Sobre la libre elección del centro escolar, se ha encontrado que esta posibilidad es utilizada por las familias con mejores condiciones económicas para acceder a las escuelas con mayores desempeños escolares, lo que resulta en una estratificación entre comunidades y escuelas (Peláez, 2014; Kena, Hussar, McFarland, Brey *et al.*, 2016; Billings, Brunner y Ross, 2018). Pearman y Swain (2017) encontraron que este desplazamiento también se daba en términos raciales, pues identificaron que las familias blancas universitarias se mudan a vecindarios con altas concentraciones de personas afroamericanas y latinas sin la obligación de enviar a sus hijas(os) a las escuelas del barrio, lo que aumenta el costo de la vivienda de los barrios y termina desplazando a las y los residentes originales.

Efectos similares se encontraron a partir de la introducción de los vales escolares en Estados Unidos, ya que las familias de ingresos relativamente altos se mudaron a los distritos caracterizados como de *bajo rendimiento* para aprovechar los costos más bajos de la vivienda y acceder a los beneficios de la política, lo que aumentó el costo de vida y también desplazó a la población residente original (Nechyba, 2000; Ferreyra, 2007).

En el contexto europeo, diversos estudios han dado cuenta de que las clases más acomodadas desarrollan estrategias más eficaces para utilizar la libre elección del centro escolar como una forma de asegurar un lugar en los de mejor reputación (Ball, 2003; Van-Zanten, 2007; Andrada, 2008). De manera similar, Peláez (2014) identificó en España que las representaciones sociales construidas sobre cada escuela funcionan como un referente simbólico que influye de manera importante sobre las decisiones familiares respecto de la elección del centro escolar en donde matriculan a sus hijas(os).

Sobre las consecuencias de los desplazamientos, Bayas-Rosero, Bayas-Rosero y Mora (2021) encontraron que la libre elección de los centros escolares disminuyó la matrícula en una escuela rural de Ecuador, lo que comprometía la permanencia del servicio educativo en la comunidad. Situación similar a la encontrada por Serbulo (2017), en Portland, en Estados Unidos, en donde la pérdida del estudiantado en las escuelas públicas ha debilitado su financiamiento y las pone en riesgo de cierre definitivo.

También se han documentado algunos impactos negativos en el rendimiento escolar de las y los estudiantes desplazados (Beatty, 2010; Desmond, An, Winkler y Ferriss, 2013), los cuales son mayores cuando los cambios de vivienda se dan durante el ciclo escolar (Ersing, Sutphen y Loeffler, 2009). Además, Wilson (2015) encontró que los cambios en el espacio dificultan la accesibilidad física de las y los residentes tradicionales a las escuelas, pues los trayectos se hacen cada vez más lejanos y complicados de transitar.

Con respecto a los otros procesos de gentrificación, se han identificado zonas donde los desplazamientos no se dan por la llegada de nueva población residente con mejores condiciones económicas, sino por quienes tienen mayor capital cultural, identificado a partir de la tasa de graduados y la categoría laboral (Breault y Houle, 2016). También se encontró que la llegada de alumnado extranjero a escuelas de Madrid provocó el desplazamiento del nativo a otros establecimientos con menor presencia

de matrícula foránea (Poveda, Franzé, Jociles, Rivas *et al.*, 2008). Este estudio es de los pocos que analizan la gentrificación desde el interior de las escuelas, pues la mayoría centra su mirada en los vecindarios aledaños.

El balance de los trabajos revisados permite observar que las políticas escolares tienen efectos sobre la demanda de ingreso en las escuelas, lo que puede generar desplazamientos en los vecindarios cercanos. En este sentido, se considera que la escuela desempeña un papel relevante en los procesos de gentrificación tanto al exterior como al interior.

Con el propósito general de abonar a la comprensión de los procesos de gentrificación en el contexto mexicano, y en particular sobre aquellos donde intervienen políticas escolares, el presente estudio se preguntó lo siguiente: ¿de qué manera un programa compensatorio como el PETC modifica la demanda de ingreso a las escuelas de un municipio?, ¿cómo se dan los procesos de desplazamiento del alumnado al interior de un establecimiento escolar? y ¿qué significados construye el profesorado sobre el recambio de su población estudiantil?

Gentrificación: entre el desplazamiento físico y simbólico

A la concepción inicial de la categoría gentrificación como una renovación del espacio urbano derivado de la llegada de nuevos habitantes provenientes de las clases medias y altas (Glass, 1964) se han propuesto otras aristas que dan cuenta del carácter dinámico y político del fenómeno al que define. Por ejemplo, Twigge- Molecey (2013) señala que la redefinición del espacio obedece a la voluntad de un grupo con mayor poder, así como a las lógicas del capitalismo (Blanco y Bosoer, 2016), y que implica la exclusión de personas no deseadas como una forma de preparar lugares asépticos (Fraser, 2007).

Estos cambios en el espacio no son inmediatos y suelen darse a partir de la sucesión de decisiones tomadas por diversos agentes públicos y privados. Casgrain y Janoschka (2013) han caracterizado los siguientes cuatro rasgos clave de los procesos de gentrificación: *a)* la reinversión de capital en lugares que previamente se habían mantenido sin mejoras por tiempos prolongados; *b)* los cambios y transformaciones en el paisaje, como algunos nuevos tipos de servicios y consumo; *c)* la entrada de grupos sociales con mejores condiciones económicas que se ven atraídos por las nuevas ofertas; y *d)* el desplazamiento directo o indirecto de grupos sociales de menores ingresos.

La noción de desplazamiento es clave para comprender de manera integral los procesos de gentrificación (Blanco y Apaolaza, 2016). En este sentido, Janoschka, Sequera y Salinas (2014) afirman que la fusión de ambos términos da cuenta de la articulación estructural del proceso y permite destacar la perspectiva política en su estudio.

La noción de desplazamiento está asociada a dos ideas: movimiento y expulsión. La primera responde a un modo activo (trasladarse y ser trasladado), mientras que la segunda es pasiva (Blanco y Apaolaza, 2016) y suele ser la más común en los procesos de gentrificación. En este sentido, se trata de un proceso dinámico que implica un movimiento tanto espacial como social, que puede darse de manera directa e indirecta y en distintas escalas temporales y/o espaciales (Marcuse, 1985; Slater, 2009).

Al considerar esta diversidad de manifestaciones, Slater (2006) propone una clasificación en la que el desplazamiento puede ser: *a) directo*, que ocurre cuando la población residente es movilizadora del espacio de forma física, mediante el corte o el aumento del costo en los servicios; *b) en cadena*, al haber un cambio forzado de residencia previo a la desinversión; *c) excluyente*, cuando las y los habitantes de bajos ingresos no tienen acceso a sitios a los que antes asistían; *d) por presión*, se da a través de los cambios en las representaciones sociales del entorno, mismas que son ajenas a las y los residentes originales.

Sobre la presión de desplazamiento, Blanco y Apaolaza (2016) señalan que esta categoría permite comprender algunos mecanismos que se dan en hogares que, si bien no son directamente desplazados, sufren transgresiones en su entorno cotidiano, lo que promueve una especie de desplazamiento “autoinfringido”.

El desplazamiento se da tanto en lo material como en lo simbólico (Janoschka, Sequera y Salinas, 2014) y este último toma forma cuando se restringe el uso de los espacios públicos, se criminalizan determinadas prácticas o se premian ciertos comportamientos sociales relacionados con las clases medias sobre otras conductas que se estigmatizan al considerarse como vulgares y que, generalmente, se atribuyen a las clases bajas (Casgrain y Janoschka, 2013).

De manera similar, Moctezuma (2016) afirma que el desplazamiento no solo opera en la materialidad de los cuerpos, sino también en las voces y los significados que se construyen sobre los lugares. De acuerdo con él,

hay otro mecanismo indirecto en el que las posibilidades de estar presente y las formas estarlo se ven obstaculizadas, limitadas o excluidas a partir de las transformaciones del espacio, al que denomina *desplazamiento de los horizontes de lo posible*.

En este sentido, los procesos de gentrificación se vinculan estrechamente con la desigualdad, tanto en sus mecanismos como en sus efectos. Es decir, las y los habitantes que ya se encuentran en situaciones de vulnerabilidad suelen ser los más propensos a ser desplazados. Goyer y Borri-Anadon (2020) sostienen que esta relación se da a partir de tres mecanismos: la exclusión/segregación, la explotación y la violencia simbólica.

Para Bourdieu (2011), la violencia simbólica suele ser invisible para los sujetos y se manifiesta a partir de la dominación del pensamiento y la capacidad de elegir. En la gentrificación, esta se da a partir de los discursos que minimizan y/o legitiman el desplazamiento a partir de argumentos basados en ideas como la mixtura social (Goyer y Borri-Anadon, 2020).

De acuerdo con lo anteriormente presentado, uno de los principales ejes de la gentrificación es la construcción e imposición de nuevos significados sobre el espacio y sobre quienes lo habitan y cómo lo hacen. Desde aquí, se propone un acercamiento a estas redefiniciones a partir de las representaciones sociales, como constructos simbólicos que posibilitan la interpretación del mundo y orientan la acción de las personas (Urbina y Ovalles, 2018).

Estas representaciones son manifestaciones de la realidad construidas socialmente (Berger y Luckman, 1991) y poseen una cualidad interpretativa, que posibilita la comprensión de un hecho o persona a partir de referentes comunes, y otra performativa, pues su enunciación da forma a las acciones llevadas a cabo por los sujetos (Ball, 2003; Peláez, 2014).

Metodología

Para comprender de qué manera se dio el desplazamiento del alumnado en una escuela primaria perteneciente al PETC y cómo el profesorado significó tales cambios, se llevó a cabo un estudio intrínseco de casos (Stake, 1998), enmarcado en el enfoque cualitativo (Taylor y Bogdan, 2000) y con un énfasis interpretativo (Erickson, 1989).

El centro escolar formó parte de una muestra más amplia en un estudio sobre las apropiaciones locales del PETC llevado a cabo en Colima, México,

y se seleccionó debido a que durante el trabajo de campo se encontraron indicios del desplazamiento que habría sufrido el alumnado que originalmente formaba parte de la matrícula, situación que posteriormente se confirmó con el análisis de los testimonios de la comunidad escolar y cuyo proceso se profundiza en el presente documento.

Se trata de una escuela primaria fundada en 1996 y perteneciente al sistema estatal. Es de organización completa y se conforma de un director, seis docentes de grado, uno de apoyo y otros seis de asignaturas extracurriculares. En 2010 ingresó al PETC, estableciéndose un horario a partir de ese momento de 8:00 a 16:00 horas.

El trabajo de campo se llevó a cabo de octubre de 2017 a marzo de 2018, y para la recolección de la información se utilizaron recursos etnográficos como la observación participante (Woods, 1987; Díaz, 2011) y la entrevista (Guber, 2001). El primero se llevó a cabo con la intención de acercarse a las dinámicas de convivencia y trabajo en el establecimiento escolar y en el que se registraron 42 días en el diario de campo; mientras que la segunda buscaba rescatar la experiencia sobre la fundación de la escuela y la evolución en su matrícula, así como las percepciones de las y los miembros de la comunidad escolar ante el recambio del alumnado. En total se aplicaron 12 entrevistas, cuya distribución se detalla en la tabla 1.

TABLA 1

Relación de entrevistas

Sujetos	Entrevistas
Director	1
Profesorado	7
Madres de familia	4

Fuente: elaboración propia.

De igual manera se sostuvieron diálogos informales con el profesorado que impartía asignaturas extracurriculares (computación, educación ar-

tística, manualidades y educación física), que se registraron en el diario de observación y en el texto se presentan con la clave RO, seguido de la fecha correspondiente.

El análisis se llevó a cabo a partir de la triangulación entre los referentes empíricos (registros de observación y discursos de los sujetos), los soportes teóricos y las preguntas de investigación (Buenfil Burgos, 2011). A partir de esto se definieron dos categorías: *a*) el proceso de gentrificación y *b*) imaginarios y sentidos en torno al desplazamiento.

Hallazgos

El proceso de gentrificación

Si bien no se cuenta con datos estadísticos del recambio en la matrícula, en los testimonios de las personas entrevistadas fue posible identificar situaciones y manifestaciones que caracterizan a cada una de las fases del proceso de gentrificación propuestas por Casgrain y Janoschka (2013), y partir de las cuales se organizan los resultados en este apartado.

La implementación del PETC en la escuela malquerida

La primera fase propuesta por Casgrain y Janoschka (2013) consiste en la *reinversión de capital en lugares que se habían mantenido sin mejoras durante tiempos prolongados*. En este sentido, se pueden identificar dos momentos en el desarrollo de la escuela estudiada: el primero va desde su fundación hasta antes de implementar el PETC y se caracterizó por las condiciones materiales adversas en las que se trabajaba; mientras el segundo se ubica a partir de la puesta en marcha del programa, caracterizado por el aumento en los recursos y una mejora de la proyección social del establecimiento escolar.

Sobre las condiciones en que se fundó, el director ofrecía una descripción de la infraestructura al recordar su llegada a la escuela como profesor: “lo di en un salón de palitos, se llama salón de venas. La parte de en medio de la palapa, se quita lo que son las hojas, se queda la vara de en medio y esas son las que amarran para formar la parte de alrededor del salón, y de lámina” (director). Otro maestro que arribó al establecimiento en el mismo periodo relataba algo similar: “en un principio [los salones] eran de palapa, y había cuatro niños indígenas que hablaban dialecto” (profesor 2°).

Las condiciones en que operaba la escuela se acompañaban de bajas expectativas académicas por parte de alumnado: “cuando comenzamos a dar clases eran niños que al salir de la escuela no entraban a secundaria. Si acaso entraban diez, y de los diez, salían dos, y a bachillerato no entraba ninguno, o entraba uno nada más” (director).

Durante los primeros años se construyeron las aulas y se mejoró la infraestructura del establecimiento, sin embargo, su proyección frente a la sociedad la ubicaba como una de las últimas opciones en la que las familias buscaban matricular a sus hijas(os): “algo que no podemos dejar de ver también es que era una escuela malquerida aquí en el municipio” (profesora 4º), a lo que se añadía lo siguiente: “nadie quería meter a sus hijos aquí, era el último lugar” (director).

El segundo momento, al que podría denominarse como de *re inversión* se dio con el ingreso de la escuela al PETC, en 2010, a partir de lo cual se accedió a diversos beneficios como el aumento en el horario de servicio, un financiamiento anual durante cinco años por hasta 90,000 pesos, la obtención de insumos para ofrecer alimentación y la llegada de más docentes para impartir asignaturas extracurriculares.

De esta manera, la implementación del programa y de sus beneficios asociados representó un cambio en la proyección del establecimiento: “tiempo completo ayudó a consolidar muchos puntos, sobre todo que los papás veían en la escuela, porque salen a las tres de la tarde, se les da comida y todas esas cuestiones” (director). Un mayor tiempo de resguardo y la alimentación eran los beneficios mejor valorados por parte de las familias: “¿a quién no les gusta salir a las tres de la tarde y venir por sus hijos cuando ya salieron del trabajo, y ya comidos?” (Profesor 6º).

El que la escuela formara parte del PETC también se tradujo en un aumento de la planta docente, que aumentó de 7 a 12 profesores. De esta manera, a las asignaturas del currículo regular se agregaron las clases de computación, inglés, manualidades y educación artística.

El ingreso de la escuela al PETC fue un momento coyuntural en el establecimiento, en el que no solo se fortaleció su capacidad institucional, sino que mejoró su proyección ante la comunidad: “desde un principio el tiempo completo ha sido un factor que ha jugado a favor [de la escuela] ya que la ha hecho atractiva para los padres de familia y para que llegaran buenos profesores, además de que aumentó la planta docente” (profesora 4º). De esta manera, durante la etapa de *re inversión* se experimentaron

diversas transformaciones en el espacio físico, las dinámicas de trabajo y la imagen del establecimiento.

Del último lugar a la escuela más buscada

La segunda fase del ciclo de gentrificación se puede observar en los cambios y transformaciones en el paisaje, así como en los tipos de servicios que se ofrecen y los consumos de quienes habitan el espacio. En el caso estudiado, los recursos que acompañaron a la implementación del PETC reconfiguraron la experiencia escolar del estudiantado, así como la relación y percepción de sus familiares sobre el establecimiento.

Entre los cambios más significativos en los servicios que ofrecía la escuela se puede identificar una alimentación balanceada a partir de un menú diseñado por una nutrióloga; atención al alumnado en una jornada de ocho horas, similar a la de muchos de los padres y madres en sus trabajos; ampliación del currículum, para que el estudiantado interactuara con distintas profesoras(es) y saberes a lo largo del día; adquisición de materiales didácticos y de papelería, así como computadoras para uso educativo; y construcción de espacios para la ingesta de los alimentos, lo que además permitía que el alumnado conviviera y donde incluso se desarrollaban algunas clases.

La generación de estas nuevas condiciones, de acuerdo con el profesorado, logró revertir muchas de las cualidades negativas que se le atribuían al establecimiento: “en un principio no la querían, pero con el tiempo completo y el trabajo fue desarrollándose en lo académico y en la infraestructura, con lo cual se fue haciendo de una buena reputación y se convirtió en la de mejor desempeño en todo el municipio” (profesor 3º).

Transitar del rechazo al reconocimiento de la comunidad alude a un cambio radical, proceso en el que también se modificaron las representaciones que hasta ese momento se habían construido en torno al establecimiento: “la visión que tenían de la escuela también fue cambiando [...] se ha ganado de un prestigio. Entonces, eso jala mucho a los papás. De ser la escuela malquerida, ahora es de las, si no es la que más [...] demanda tienen a nivel municipal” (profesora 4º). Si bien no se alude directamente a las condiciones, estas se ponen en juego en la idea que la maestra caracteriza como el *prestigio* y permite identificar cómo se construye un modelo ideal de escuela que impacta directamente sobre las decisiones que toman las familias al elegir el lugar donde matricular a sus hijas(os).

Estas representaciones en torno a la imagen de la escuela eran compartidas por algunas familias: “hablan muy bien de esta escuela, casi toda la gente. Tiene mucha propaganda” (madre de familia 2). Otra madre afirmaba haber preferido al establecimiento por encima de otra institución privada:

[...] cuando mi hijo iba a entrar a la primaria, yo consideraba que estaba mejor un colegio [privado] de aquí, pero una vecina me dijo: “no, la maestra que les va a tocar en primero es muy buena maestra y no tienes nada que ir a hacer a un colegio”, y me vine para acá. La verdad que le sirvió mucho, no hay necesidad de pagar colegiatura para tener buena educación (madre de familia 4).

En este caso, incluso se puede observar que la proyección del establecimiento a través de una recomendación, y su posterior constatación, llegó a revertir los imaginarios de una madre con respecto a la educación privada y las diferencias con la escuela pública.

La mejora de la imagen de la escuela frente a la comunidad, según narra el profesorado, generó una mayor demanda para el ingreso y el establecimiento se enfrentó a un reto hasta ese momento desconocido: el de seleccionar al alumnado que aceptaría: “tenemos tres años en los cuales es la única escuela que ha pasado el sobrecupo para su inscripción, hemos tenido que elegir alumnos para que se vayan a otras escuelas. De ser el último lugar, hoy es la más buscada” (director).

La escuela ganó prestigio y vino gente económicamente mejor

La tercera etapa del ciclo de gentrificación corresponde a la *entrada de grupos sociales con mejores condiciones socioeconómicas que se ven atraídos por las nuevas ofertas*. Para el profesorado en la escuela estudiada resultaba claro el arribo de un nuevo tipo de población estudiantil a partir de los cambios en el establecimiento: “empezó la escuela a ganar prestigio, y empezó a venirse mucha gente económicamente mejor” (profesora 2º). El recambio del alumnado parecía más evidente en los testimonios, debido a las diferencias radicales en sus condiciones económicas: “la escuela aquí siempre ha sido de un nivel bajo, ahorita tenemos niños de un nivel medio-altito. Ha ido cambiando la situación socioeconómica de la población. Al principio eran niños de bajos recursos, pero cañón. Ahorita ha mejorado” (profesora 4º).

La llegada de la nueva población modificó algunas dinámicas en el establecimiento y en su paisaje:

[...] empezó a incrementarse el nivel económico de los alumnos ya con tiempo completo. Antes tú veías que venían por los niños, y veías si acaso un carro afuera esperando a que salieran los niños. Actualmente, ves estacionados a la hora de la salida unos quince carros afuera de la escuela, más los carros que pasan y que vienen por sus hijos (director).

Durante el periodo de observación se registró que era considerable el número de vehículos que llegaban por la mañana a dejar al alumnado y por la tarde para recogerlo. Incluso se formaban ligeros embotellamientos durante estos lapsos del día. Esto parecía ser un indicio de la cantidad de familias que vivían a una distancia de la escuela que requería arribar en automóvil.

En los testimonios también se identificaba un cambio en la situación laboral de las familias que arribaron:

[...] vienen también hijos de trabajadores sindicalizados, trabajadores del ayuntamiento, que anteriormente nada, uno o dos, ahora son 20,30,40 padres de familia que tienen aquí a sus hijos. Entonces yo creo que también han visto una escuela más seria, más responsable y que les permite también atender sus demandas de trabajo en sus tiempos (profesor de apoyo).

En el discurso es posible identificar un cambio de misión en la escuela, pues se pasó de pensar en las necesidades de la población original con condiciones socioeconómicas adversas, a considerar las del grupo con una mejor posición laboral y con otras exigencias para el establecimiento.

Además, el desplazamiento también era geográfico pues las familias que arribaron provenían de otros lugares del municipio: “vienen ahora papás de más distancia a traer a sus niños aquí [...] de las últimas colonias. Niños que son, por ejemplo, después de la vía” (profesor de apoyo). De acuerdo con lo observado, entre el lugar que mencionaba el profesor y la escuela había otras dos escuelas primarias, ambas de jornada regular.

Este arribo desde zonas lejanas también se identificaba en los testimonios de los familiares: “donde yo vivo tengo la escuela [...], que está como a dos cuadras, pero tampoco me agradó esa escuela. Está la [...] que vienen siendo unas cinco cuadras cuando mucho, porque tengo que cruzar la

vía. En llegar aquí [escuela de TC], ponle que son como unas nueve, diez cuadras” (madre de familia 2). El hecho de elegir a la escuela estudiada sobre otras opciones sugiere que ella valoraba los beneficios que esta les ofrecía por encima de la conveniencia de la cercanía y de la facilidad para el ingreso, pues uno de los criterios de selección en la educación primaria es que el domicilio familiar sea aledaño al establecimiento.

Empezaron a venir y a ganarles el espacio a los niños

La última fase del ciclo de gentrificación es el *desplazamiento directo o indirecto*. En el caso estudiado se identificó a partir del aumento en la demanda de ingreso y la mayor complejidad para matricularse. En una conversación informal, una madre comentaba que no había sido fácil que aceptaran a su hijo y conocía a mucha gente que no había logrado conseguir un lugar (RO 15/12/17).

En tales condiciones de disputa por el ingreso a la escuela, algunos padres y madres movilizaron diversas estrategias (De Certeau, 2000) para asegurarse de un espacio. Una de ellas consistió en evadir una de las principales restricciones que les impedirían matricularse en el establecimiento, el no contar con un comprobante de domicilio de alguna colonia aledaña:

[...] lo que pasa es que mucha gente para ese tiempo se cambia y todos viven aquí enfrente, piden prestado, a veces o pagan para que les den una copia [del comprobante de domicilio], para decir que viven aquí a la vuelta o que viven aquí arriba, porque aquí enfrente pues los vemos. Pero más arriba como que les rentan o les dan copias para que digan que se acaban de cambiar, que tienen como una semana que se cambiaron ahí arriba, y que les corresponde [un lugar] aquí (director).

Otra estrategia fue sobrepasar los procesos internos de la escuela para buscar que la decisión de aceptar a sus hijas(os) se impusiera desde una posición superior:

[...] una vez tuvimos 38 inscritos, bueno 42 inscritos y nada más tenemos un grupo. Entonces como se aceptaban supuestamente 30 alumnos, pero esa vez después nos mandaron otros cuatro alumnos [...] directito de la SEP [Secretaría de Educación Pública], de acéptalos porque los aceptas. O sea, ya venían etiquetados de que teníamos que aceptarlos, entonces se hicieron 34 (director).

La realización de las estrategias relatadas requiere de cierto capital económico y/o social, a partir de lo cual se pueden inferir las condiciones socioeconómicas de las familias que las llevaron a cabo, pues no cualquiera tiene los medios para realizarlas. Como se afirma desde la micropolítica escolar, cuando los recursos son escasos en un espacio determinado, los sujetos ponen en juego sus recursos para tratar de lograr satisfacer sus necesidades o imponer sus intereses (Ball, 1987; Blase, 2002; Civera, 2013).

Las estrategias llevadas a cabo por las familiares con mejores condiciones socioeconómicas lograron imponerse en la disputa por los espacios en el establecimiento y al final se dio el desplazamiento del estudiantado originario:

[...] a partir de que empezó el programa tiempo completo, empezamos a ver que muchas familias económicamente estables preferían la escuela [...] y empezamos a ver que había niños económicamente de un nivel más alto. Empezaron a venir a la escuela, a traerlos, y empezaban a ganarle el espacio a los niños [originarios de la zona] (profesora 2º).

Los mecanismos a partir de los cuales se llevó a cabo el proceso de desplazamiento no quedan del todo definidos y habría que indagar más al respecto. Lo que se puede inferir es que no se trató de un proceso de exclusión directa, sino más bien de una indirecta a partir del aumento en la complejidad para conseguir un lugar en la escuela. Marcuse (1985) explica que el desplazamiento por exclusión se da a partir de que el acceso a un lugar cada vez se dificulta más debido a la llegada de nueva población proveniente de estratos medios y altos con la cual es difícil competir.

Imaginarios y sentidos en torno al desplazamiento

Como se ha podido observar en sus testimonios, para las y los profesores era evidente el recambio en su alumnado a partir del desplazamiento de la población original de la escuela antes de la implementación del PETC, e incluso algunos eran conscientes de que tal situación contravenía los objetivos del programa:

[...] se supone que una escuela de tiempo completo es para mamás jornaleras y para mamás que trabajan. Para dejar a los niños en la escuela, para que puedan tener mayor parte del tiempo, que las mamás trabajan estén atendidos en la

escuela, y no en la calle. Pero muchas mamás o papás, económicamente estables, quieren estar aquí en la escuela. Empezó a haber preferencia, empezó a haber mamás más comprometidas, empezó a haber papás más preocupados por sus hijos, y con un roce con la sociedad más amplio (director).

El testimonio es relevante en dos sentidos para entender cómo los sujetos al interior del establecimiento subjetivaron el desplazamiento de sus estudiantes. En principio, por la forma en que se despersonaliza la toma de decisiones, al mencionar que *empezó a haber preferencia*, pero sin señalar de parte de quién, como si el proceso se hubiera dado de manera autónoma y sin que ellas(os) se hubieran percatado o estuvieran involucrados. En segundo término por la asociación que el director otorga a la estabilidad económica y al capital cultural de la población recién llegada con el *empezar a preocuparse por sus hijos* y el compromiso con la escuela.

Esta última idea es compartida por otros profesores(as) quienes, sin expresar una preferencia explícita por trabajar con un determinado tipo de alumnado, sí hacían algunas caracterizaciones de ellos y sus familias de acuerdo con sus condiciones socioeconómicas. Por ejemplo, a los sectores vulnerables generalmente les atribuían bajas expectativas académicas:

[...] hay papás que [...] tienen la idea de “maestro, enséñeme a leer, a escribir y a contar a mi hijo y con eso me doy”. O sea, a ellos no les interesa nada más, todavía hay papás con esa mentalidad. Pero ya ahorita ves a la mayoría de papás que trabajan, que ya tienen algún trabajo en alguna institución de gobierno, que son policías, y antes no se daba eso. Los papás eran los que trabajaban, ya sea en el campo o eran albañiles, no tenían una profesión tal cual (profesora 2°).

Una constante en esta perspectiva es la comparación de las madres y los padres de *antes*, culturalmente deficitarios, con los de *ahora* que se adaptan mejor a sus expectativas:

[...] muchos niños trabajan en el campo, trabajan con vacas y [...] por más que uno les diga, lo único que saben es convivir con animalitos. Y actualmente, ya muchos papás los llevan a Colima, ya hay un roce con otras personas, y tienen mucha información que les da visitar Walmart, visitar ciertas tiendas grandes,

ciertas plazas, que eso muchos niños no lo tenían antes. Entonces, esto cuenta también, y ayuda mucho a que los niños rindan más en su desempeño escolar (director).

Los dos testimonios anteriores asocian el contexto próximo del alumnao de bajos recursos con un déficit cultural que limita sus posibilidades dentro de la escuela. Por el contrario, las características atribuidas a las madres y los padres que identificaban con alguna profesión o un mejor estatus socioeconómico generalmente eran positivas: “sí influye la preparación que tengan los papás, y la economía sí influye en el niño. Sobre todo, en cuanto a seguridad. Tienen [...] un bagaje más amplio de conocimientos, de temas de conversación y sí, les ayuda mucho” (profesora 4º).

De acuerdo con Berger y Luckman (1991), algunas de las formas en que las personas aprehenden a las otras se dan por medio de *esquemas tipificadores*, los que las caracterizan en función de un rol o una posición con rasgos previamente definidos. Estos esquemas influyen sobre la forma en que se percibe y se relaciona con el otro(a). En este sentido, el profesorado ha construido una serie de imágenes acerca de lo que significa trabajar con cada uno de los dos sectores sociales referidos.

Si bien se trata de una discriminación llevada a cabo por las y los docentes, no se puede decir que sean plenamente conscientes de ello. En general, parten de un juicio práctico sobre las bondades de trabajar con un sector determinado de la población en sus labores cotidianas: “el material lo traen siempre, están más al pendiente de sus hijos, vienen a platicar con los maestros. Sí hay alguna exigencia más, que los papás de antes de que no tenían tiempo de venir a la escuela” (profesor 6º).

Además, hay un posicionamiento desde el que se puede observar una manifestación de violencia simbólica (Bourdieu, 2011): *tenemos* “[...] diferentes tipos de niños con un aspecto socioeconómico de otro nivel diferente [...] y estos niños que traen un buen nivel económico o educativo son ejemplo de otros” (profesor de apoyo). Desde esta perspectiva, se legitima la llegada del nuevo tipo de alumnao como una forma de beneficiar a la población original que aún permanecía en la escuela, al ser un “ejemplo”. Si bien, hay una intención de promover el intercambio y apoyo cultural de las y los estudiantes, se establece una idea no comprobada, de que la convivencia de ambos sectores puede llegar a cubrir lo que consi-

dera como déficits de una de las partes, y limita el intercambio en una sola dirección.

La forma en que el profesorado tipificó a cada uno de los sectores sociales que conforman su población estudiantil influyó sobre el modo en que se relacionaban (Berger y Luckman, 1991): encontraban en el alumnado que recién se incorporaba una imagen más cercana a la que consideraban que debía de ser un(a) estudiante y cómo deberían comportarse sus familiares. Además, veían algunas ventajas prácticas de tener a este tipo de población en sus aulas, con quienes les era menos complejo trabajar. Esto, quizá, haya favorecido a la normalización de la situación, y evitó que entraran en conflicto ante el panorama del desplazamiento de la población que en un principio había habitado la escuela.

Conclusiones

Con la intención de abonar al conocimiento sobre la participación de las políticas escolares en los procesos de gentrificación, así como a la forma en que este fenómeno se da al interior de los establecimientos, el presente artículo se preguntó de qué manera se configuró el desplazamiento de la población estudiantil en una escuela que ingresó al PETC, y cómo el profesorado significó el recambio de su alumnado.

Sobre el primer cuestionamiento, se encontró que la focalización de programas como el PETC, que mejoran las condiciones de un establecimiento muy por encima de los ubicados en la misma localidad, llega a reconfigurar la distribución del alumnado. En el caso estudiado, esto generó una sobredemanda por el ingreso, en la que la movilización de distintos tipos de capitales se convirtió en una manera de asegurar un lugar, debido a lo cual se terminó apartando a quienes no los poseían, aun cuando los criterios de inscripción los favorecían y las reglamentaciones del programa les reconocían como la población objetivo.

Al considerar los beneficios negados para el estudiantado desplazado del establecimiento, se rescata la categoría *clausura de los horizontes posibles*, pues el proceso no solo se quita un lugar en la escuela cercana a sus hogares, sino que también condiciona algunas de posibilidades para su desarrollo personal y académico.

Sobre la forma en que el profesorado significó el desplazamiento de su alumnado, se identificó que quienes participaron tendían a despersonalizar la responsabilidad del proceso y a normalizarlo. En general, se enorgullecían

del prestigio alcanzado por la escuela y veían su trabajo beneficiado por el mayor capital cultural de su estudiantado que eran hijos e hijas de profesionistas urbanos, sin que una mayoría fuera consciente de las implicaciones del desplazamiento de la población originaria. Estos resultados se alinean con lo reportado por Rochex (2011) y Posey (2012), quienes encontraron que el arribo de sectores con mejores condiciones socioeconómicas llega a modificar la misión de la escuela, y que el profesorado suele mostrar preferencias para trabajar con ese tipo de familias.

El usar las fases de la gentrificación propuestas por Casgrain y Janoschka (2013) permitió identificar y caracterizar el proceso de desplazamiento a partir de los testimonios de las personas que participaron y de los registros de observación. Además, los datos ofrecidos fortalecen la idea que señala a la gentrificación como un fenómeno que no se limita únicamente al ámbito residencial.

Uno de los pendientes del estudio fue conocer el impacto del desplazamiento del alumnado en la configuración del vecindario, para saber si se estaba dando una gentrificación urbana como consecuencia de la identificada en la escuela. Además, se requieren estudios más amplios que den cuenta de si este es un efecto generalizado de los programas compensatorios focalizados basados en la ampliación de la jornada escolar.

Referencias

- Andrada, Miryan (2008). “Libertad de elección escolar, mecanismos de atribución de plazas y preferencias familiares: una evaluación a partir de criterios de equidad”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 12, núm. 2. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712203> (consulta: 3 de junio de 2023).
- Ball, Stephen (1987). *The micro-politics of the school. Towards a theory of school organization*, Nueva York: Routledge.
- Ball, Stephen (2003). “The teacher’s soul and the terrors of performativity”, *Journal of Education Policy*, vol. 18, núm. 2. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065> (consulta: 4 de febrero de 2023).
- Ballesteros, Carlos (2019). “La gentrificación en Pilsen está vaciando las escuelas públicas”, *Chicago Sun Times*, 19 de diciembre. Disponible en: <https://chicago.suntimes.com/la-voz/2019/12/19/21003159/pilsen-gentrification-espanol-escuelas-publicas-rentas-whittier-ruiz-cooper-walsh-jungman-cps> (consulta: 7 de febrero de 2023).
- Bayas-Rosero, Tania; Bayas-Rosero, Carlos y Mora, Luis (2021). “Gestión de centros escolares: Un estudio exploratorio al criterio de inscripción escolar”, *Digital Publisher CEIT*, vol. 6, núm. 2. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-2.557> (consulta: 15 de marzo de 2023).

- Beatty, Alexandra (2010). *Workshop, student mobility: Exploring the impacts of frequent moves on achievement: summary of a workshop*, Washington: The National Academies Press.
- Berger, Peter y Luckman, Thomas (1991). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Billings, Stephen; Brunner, Eric y Ross, Stephen (2018). “Gentrification and failing schools: the unintended consequences of school choice under NCLB”, *The Review of Economics and Statistics*, vol. 87, núm. 4. Disponible en: <https://direct.mit.edu/rest/article-abstract/100/1/65/58414/Gentrification-and-Failing-Schools-The-Unintende-d?redirectedFrom=fulltext> (consulta: 17 de mayo de 2023).
- Blanco, Jorge y Apaolaza, Ricardo (2016). “Políticas y geografías del desplazamiento. Contextos y usos conceptuales para el debate sobre gentrificación”, *Revista INVI*, vol. 31, núm. 88. Disponible en: <https://revistainvi.uchile.cl/index.php/INVI/article/view/62783> (consulta: 22 de abril de 2023).
- Blanco, Jorge y Bosoer, Luciana (2016). *Ciudades en disputa: gentrificación. Propuesta de abordaje didáctico*, s.l.e.: Contested Cities. Disponible en: <http://contested-cities.net/wp-content/uploads/2016/09/CC-MODULO-1-web.pdf> (consulta: 12 de junio de 2023).
- Blase, Joseph (2002). “Las micropolíticas del cambio educativo”, *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, vol. 12, núms. 1-2. Disponible en: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART2.pdf> (consulta: 21 de julio de 2023).
- Bourdieu, Pierre (2011). *Las estrategias de la reproducción social*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Breault, Genevieve y Houle, Véronique (2016). “Second regard sur la revitalisation à Villeray : les locataires en danger”, en G. Sénécal, *Revitalisation urbaine et concertation de quartier*, Québec: Les Presses de l’Université Laval, pp. 145-166.
- Buenfil Burgos, Rosa Nidia (2011). “La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación”, en R. N. Buenfil Burgos, *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*, Saabrücken: Editorial Académica Española.
- Casgrain, Antoine y Janoschka, Michael (2013). “Gentrificación y resistencia en las ciudades latinoamericanas. El ejemplo de Santiago de Chile”, *Andamios. Revista de Investigación Social*, vol. 10, núm. 22. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=62828837002> (consulta: 20 de mayo de 2023).
- Civera, Alicia (2013). *La escuela como opción de vida. La formación de maestros normalistas en México*, Ciudad de México: El Colegio Mexiquense.
- De Certeau, Michel (2000). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Desmond, Matthew; An, Weihua; Winkler, Richelle y Ferriss, Thomas (2013). “Evicting children”, *Social Forces*, vol. 92, núm. 1. Disponible en: <https://academic.oup.com/sf/article-abstract/92/1/303/2235762?redirectedFrom=fulltext> (consulta: 7 de mayo de 2023).
- Díaz, Ángel (2011). *El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Erickson, Frederick (1989). “Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza”, en M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza II: Métodos cualitativos y de observación*, Barcelona: Paidós.

- Ersing, Robin; Sutphen, Richard y Loeffler, Diane (2009). "Exploring the impact and implications of residential mobility: from the neighborhood to the school", *Advances in Social Work*, vol. 19, núm. 10. <https://doi.org/10.18060/77> (consulta: 26 de abril de 2023)
- Ferreira, Maria (2007). "Estimating the effects of private school vouchers in multidistrict economies", *American Economic Review*, vol. 97, núm. 3. <https://doi.org/10.1257/aer.97.3.789> (consulta: 22 de abril de 2023).
- Fraser, Benjamin (2007). "Madrid's Retiro Park as publicly-private space and the spatial problems of spatial theory", *Social & Cultural Geography*, vol. 8, núm. 5. <https://doi.org/10.1080/14649360701633212>
- Glass, Ruth (1964). *London, aspect of change*, Londres: Macgibbon & Kee.
- Goyer, Renaud y Borri-Anadon, Corina (2020). "Las amenazas de la gentrificación para la educación inclusiva", *Kultur: Revista Interdisciplinària sobre la Cultura de la Ciutat*, vol. 7, núm. 14. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7697580> (consulta: 13 de junio de 2023).
- Guber, Rosana, (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*, Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guevara, Gilberto (2012). *La catástrofe silenciosa*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Harvey, David (2010). *Spaces of hope*, Edimburgo: Edinburgh University Press.
- Janoschka, Michael (2011). "Geografías urbanas en la era del neoliberalismo. Una conceptualización de la resistencia local a través de la participación y la ciudadanía urbana", *Investigaciones Geográficas*, núm. 76, pp. 118-132. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112011000300009 (consulta: 23 de marzo de 2023).
- Janoschka, Michael; Sequera, Jorge y Salinas, Luis (2014). "Gentrificación en España y América Latina. Un diálogo crítico", *Revista de Geografía Norte Grande*, núm. 58. <https://doi.org/10.4067/S0718-34022014000200002> (consulta: 25 de marzo de 2023).
- Jones, George y Varley, Anne (1999). "The reconquest of the historic centre: Urban conservation and gentrification in Puebla, Mexico", *Environment and Planning*, vol. 31, núm. 9. <https://doi.org/10.1068/a311547> (consulta: 17 de abril de 2023).
- Keiser, Richard (2022). *La gentrificación a través de la escuela*, Le Monde Diplomatique.
- Kena, Grace; Hussar, William; McFarland, Joel; Brey, Cristobal; Musu-Gillette, Lauren; Wang, Xiaolei; Zhang, Jijun; Rathbun, Amy; Wilkinson-Flicker y Diliberti, Melissa (2016). *The Condition of Education 2016*, Washington: Department of Education.
- Marcuse, Peter (1985). "Gentrification, abandonment and displacement: Connections, causes and policy responses in New York City", *Journal of Urban and Contemporary Law*, vol. 28. Disponible en: https://openscholarship.wustl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1396&context=law_urbanlaw (consulta: 16 de abril de 2023).
- Martínez Rizo, Felipe (2023). *Luces y sombras de la educación mexicana. Una perspectiva histórica*, Ciudad de México: Universidad Iberoamericana.
- Moctezuma, Vicente (2016). "El desplazamiento de lo posible: experiencia popular y gentrificación en el Centro Histórico de Ciudad de México", *Iconos. Revista de Ciencias*

- Sociales*, núm. 56. <https://doi.org/10.17141/iconos.56.2016.2120> (consulta: 12 de junio de 2023).
- Nechyba, Thomas (2000). "Mobility, targeting, and private-school vouchers", *American Economic Review*, vol. 90, núm. 1. <https://doi.org/10.1257/aer.90.1.130> (consulta: 20 de abril de 2023).
- Ornelas, Carlos (2013). *El sistema educativo mexicano. La transición del fin de siglo*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Pearman, F y Swain, W. (2017). "School choice, gentrification, and the variable significance of racial stratification in urban neighborhoods", *Sociology of Education*, vol. 90, núm. 3. <https://doi.org/10.1177/0038040717710494> (consulta: 17 de abril de 2023).
- Peláez, Carlos (2014). "Elección de centro escolar: la construcción de la desigualdad y estratificación social en Madrid", *Crisis y cambio. Propuestas desde la sociología: Actas del XI Congreso Español de Sociología*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Posey, Linn (2012). "Middle- and upper-middle-class parent action for urban public schools: promise or paradox?", *Teachers College Record*, vol. 114, núm. 1. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=EJ998985> (consulta: 10 de julio de 2023).
- Poveda, David; Franzé, Adela; Jociles, María; Rivas, Ana; Villaamil, Fernando, Peláez y Sánchez, Paula (2008). "La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica", *EMIGRA Working Papers*, núm. 91. Disponible en: <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/es/content/emigra-working-papers-5> (consulta: 12 de mayo de 2023).
- Rochex, Jean-Yves. (2011). "Las tres 'edades' de las políticas de educación prioritaria: ¿convergencia europea?", *Propuesta Educativa*, núm. 35. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041706012.pdf> (consulta: 4 de abril de 2023).
- Serbulo, Leanne (2017). "Closing schools is like 'taking away part of my body': the impact of gentrification on neighborhood, public schools in inner Northeast Portland", *Revue Belge de Géographie*. <https://doi.org/10.4000/belgeo.19835> (consulta: 25 de mayo de 2023).
- Slater, Tom (2006). "The eviction of critical perspectives from gentrification research", *International Journal of Urban and Regional Research*, vol. 30, núm. 4. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2427.2006.00689.x> (consulta: 4 de abril de 2023).
- Slater, Tom (2009). "Missing Marcuse: On gentrification and displacement", *City Analysis of Urban Change, Theory, Action*, vol. 13, núms. 2-3. <https://doi.org/10.1080/13604810902982250> (consulta: 9 de abril de 2023).
- Smith, Neil (2002). "New globalism, new urbanism: Gentrification as global urban strategy", *Antipode*, vol. 34, núm. 3. <https://doi.org/10.1111/1467-8330.00249> (consulta: 7 de abril de 2023).
- Stake, Robert (1998). *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Morata.
- Swanson, Kate (2007). "Revanchist urbanism heads south: The regulation of indigenous beggars and street vendors in Ecuador", *Antipode*, vol. 39, núm. 4. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2007.00548.x> (consulta: 27 de abril de 2023).
- Taylor, Steve y Bogdan, Robert (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós.

- Twigge-Molecey, Amy (2013). “Exploring resident experiences of displacement in a neighbourhood undergoing gentrification and mega-project development: A Montréal case study”, trabajo presentado en International RC21, Berlín, 29-31 de agosto.
- Urbina, Jesús y Ovalles, Gustavo (2018). “Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina”, *Psicogente*, vol. 31, núm. 40. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088> (consulta: 17 de julio de 2023).
- Van-Zanten, Agnés (2007). “Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia”, *Revista de Antropología Social*, vol. 16. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/838/83811585009.pdf> (consulta: 15 de febrero de 2023).
- Veleda, Cecilia (2013). *Nuevos tiempos para la educación primaria. Lecciones sobre la extensión de la jornada escolar*, Buenos Aires: Fundación Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento/Unicef.
- Wilson, Erika (2015). “Gentrification and urban public school reforms: The interest divergence dilemma”, *West Virginia Law Review*, vol. 118, núm. 2. Disponible en: <https://researchrepository.wvu.edu/wvlr/vol118/iss2/6/> (consulta: 19 de abril de 2023).
- Woods, Peter (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidós.

Artículo recibido: 21 de agosto de 2023

Dictaminado: 18 de diciembre de 2023

Segunda versión: 18 de enero de 2024

Aceptado: 12 de febrero de 2024