



VOL. 16, Nº 3 (sept.-dic. 2012)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 19/11/2012

Fecha de aceptación 28/12/2012

¿EN QUÉ SE FIJAN LAS FAMILIAS A LA HORA DE ESCOGER LA ESCUELA DE SUS HIJOS? FACTORES DE ELECCIÓN Y DESCARTE ESCOLAR EN LA CIUDAD DE BARCELONA

*What do families take into account when choosing their children's school?
Factors of school choice and discard in the city of Barcelona*



*Miguel Ángel Alegre Canosa y Ricardo Benito Pérez
Universitat Autònoma de Barcelona*

*E-mail: miquelangel.alegre@ivalua.cat,
ricard.benito@uab.cat*

Resumen:

Este artículo explora las motivaciones que mueven a las familias barcelonesas a escoger unas u otras escuelas para sus hijos en el momento de acceder a P3. Se toma aquí en consideración el material empírico recogido en el marco de un proyecto de investigación en el que participaron los autores entre los años 2008 y 2009. Según los datos cuantitativos presentados, entre los factores de elección en positivo predominan las motivaciones de carácter educativo (principalmente, el proyecto educativo de centro) y de carácter "práctico" (proximidad al domicilio o hermanos en el centro). En cambio, entre los factores de elección en negativo (decisiones de descarte), al margen del proyecto educativo y la proximidad, destacan asimismo la composición social de los centros y su profesorado. A través de un ejercicio tipológico se dibujan entonces cuatro perfiles familiares asociados a distintas lógicas de elección. Este ejercicio es también interpretado a la luz de las entrevistas realizadas. En particular, las familias "selectivas" (perfil 1) e "instrumentales" (perfil 2), con diferente nivel de intensidad, orientan su elección a la maximización de las oportunidades de éxito educativo de sus hijos. Entre las familias "expresivas" (perfil 3), la preocupación por el contexto escolar parece estar más vinculado a la dimensión valorativa de la educación que con su dimensión instrumental. Entre las familias "confiadas" (perfil 4), el nivel de exigencia en relación al perfil de la escuela es bajo, siendo la proximidad el único criterio de descarte. Finalmente se detectan alineamientos significativos entre desigualdades sociales y grupos de elección; en concreto, el nivel educativo medio de las familias "selectivas" es marcadamente superior al de las familias "confiadas". En consecuencia, se concluye que la liberalización de la elección escolar que apuntalan

los avances del cuasi-mercado educativo, lejos de abrir el margen real de elección al conjunto de las familias, tiende a favorecer los objetivos, capacidad y recursos de determinados sectores de familias.

Palabras clave: *cuasi-mercado, elección escolar, acceso escolar, segregación escolar, composición escolar.*

Abstract:

This article explores the motivations that lead families to choose a P3 school in the city of Barcelona. It has been elaborated from the empirical information produced by a study carried out by the authors between 2008 and 2009. According to the quantitative data presented here, educational-specific motivations (school educational project) and pragmatic-specific criteria (home-school proximity and siblings already at the school) are salient amongst positive school choice factors. In contrast, beyond these same factors, other reasons such as school composition and the quality of teachers become significant amongst negative school choices (discarded decisions). A typological operation permits to identify four family groups using distinct logics of school choice. Such findings are interpreted also on the basis of the interviews carried out. In particular, "selective families" (group 1) and "instrumental families" (group 2), with varying degrees of intensity, orient their choices towards maximizing their children opportunities of academic success. Among "expressive families" (group 3), the concern is more on the value orientation side of schools rather than on their instrumental dimension. "Delegative families" (group 4), in general, are less demanding, and tend to prioritize only the criteria of school-home proximity. Finally, significant alignments between social inequalities and choice groups are observed; more specifically, the average level of education is markedly higher among "selective families" than among "delegative families". In consequence, we conclude that the liberalization of school choice that comes along with education quasi-markets, far from opening the real margin of choice to all families, tends to favor the objectives, capacities and resources of certain groups of families.

Key words: *quasi-markets, school choice, school access, school segregation, school composition.*

1. Introducción

Este artículo tiene como objetivo contribuir a desentrañar las razones que llevan a las familias a escoger uno u otro centro educativo para sus hijos. Según especificaremos más adelante, atendemos aquí al caso de las familias barcelonesas con hijos en edad de acceder a P3, inicio del segundo ciclo de la educación infantil (educación universal). Y lo hacemos en base a la información cuantitativa y cualitativa recogida en el marco del proyecto "*Disposiciones, estrategias y prácticas de elección escolar: desigualdades en la elección de centro en Barcelona*", investigación en la que participaron los autores de este artículo, llevada a cabo entre los años 2008 y 2009, y financiada por la Fundación Jaume Bofill. El objetivo específico de esta contribución arraiga en una preocupación cuya base conecta tres líneas argumentales distintas.

Por un lado, parece claro que los avances del cuasi-mercado en educación -avances que entroncan con los procesos de privatización endógena que se producen a escala global- tienen en la liberalización de la elección de centro educativo uno de sus principales sostenes. Por otro lado, parece también claro que el campo de la elección escolar estructura posicionamientos desiguales en su interior y que tales posicionamientos no son ajenos a la caracterización de las desigualdades sociales. Finalmente, en la medida en que se constaten patrones de alineamiento entre, por un lado, posicionamientos desiguales en el campo de la elección y, por otro, razones y motivaciones diferenciadas en la operación de la elección, se presenta entonces un riesgo elevado de (re)producción de determinadas dinámicas de segmentación de la red escolar. Este último hilo argumental acaba de encauzar la preocupación básica de este artículo.

Antes de exponer los resultados, interpretaciones y discusiones fruto del estudio realizado, los tres siguientes apartados se ocupan, respectivamente, de fundamentar teóricamente cada uno de los tres argumentos acabados de exponer.

2. Cuasi-mercados educativos y elección escolar

Ciertamente complejas son las relaciones que se establecen, o pueden establecerse, entre las lógicas del mercado y la configuración del sistema y las políticas educativas; como complejos son asimismo los procesos de privatización de lo educativo. Este artículo se basa en la dimensión de la llamada “privatización endógena” (Ball y Youdell, 2007), la cual, en términos generales, atiende a la trascendencia de aquellas dinámicas de mercantilización consistentes en la importación de lógicas y mecanismos del mercado a la configuración de la red y las instituciones educativas, sean éstas de titularidad pública o privada. Entendemos así que todo proceso de privatización endógena lleva consigo la introducción de elementos de cuasi-mercado, donde se favorece la “*separación del comprador del proveedor con elementos de elección entre proveedores*” (Whitty y Power, 2000, 167)¹.

En efecto, el alcance de la privatización endógena es desigual y adquiere matices diversos en los distintos países y regiones. Y sin embargo, cabe constatar cómo detrás de los avances del cuasi-mercado en los regímenes escolares, encontramos como motor principal la presencia de un doble anclaje: libertad de elección (de la parte de la demanda educativa) y libertad para diferenciarse (de la parte de la oferta educativa); confiando, pues, en el principio de la autorregulación como mecanismo de ajuste del sistema. Nos encontramos ante tendencias básicas del proceso de globalización en educación que distintos autores no dudan en calificar de difícilmente contenible (Ball, 2007, 2012; Burch, 2009). Incluso países que habían sido modelo de prestación y regulación pública del sistema educativo han ido introduciendo en los últimos años lógicas y técnicas de mercado en la administración de la educación, tanto en la articulación de la oferta como en la gestión de la demanda educativa. Tal es el caso, por ejemplo, de los países nórdicos (West y Ylönen, 2010; Bunar, 2010; Rangvid, 2010).

Los defensores de los avances del cuasi-mercado insisten en atribuir toda una serie de efectos beneficiosos (en términos de eficiencia, eficacia e, incluso, equidad en el sistema) a sus distintos derroteros: financiación pública de escuelas privadas (Dronkers y Robert, 2008), participación de capital privado en escuelas públicas o programas de cheque escolar (Clowes, 2008), promoción de la autonomía y la diversificación escolar (Wößmann et al., 2007), o flexibilización del criterio zonal en la asignación de centro escolar (Gorard et al., 2003). Opuestos a estos planteamientos, no han sido pocos los autores que han advertido sobre los peligros inherentes a buena parte de los avances del cuasi-mercado en sus dos niveles básicos de desarrollo: liberalización de la demanda (libertad de elección escolar) y liberalización de la oferta (libertad y autonomía para diferenciarse). En el campo que aquí nos incumbe, el de la elección escolar, estudios llevados a cabo en diferentes países, y a través de metodologías tanto cuantitativas como cualitativas, han señalado el peso que las desigualdades en la

¹Así como sucede en otros campos orientados a la gestión y provisión de bienes y servicios de naturaleza pública o semi-pública (como la salud o la asistencia social), cabe decir que estos principios orientadores de la introducción de lógicas de mercado en la definición de los regímenes escolares toman, efectivamente, la forma de “cuasi-mercados”; una forma esencialmente híbrida que combina la tendencia a la mercantilización con procesos regulativos de control público (Vandenbergue, 1999).

disposición de capital social, cultural y económico de las familias tienen en la definición de sus capacidades, disposiciones y prácticas de elección escolar.

3. Posicionamientos desiguales en el campo de la elección escolar

Como enseguida veremos, parece claro que las estructuras y los procesos de la elección escolar se articulan en base a posiciones desiguales de partida, al tiempo que tienden a perpetuarlas. Dicho de otro modo, el campo de la elección escolar es un escenario de juego marcado por desigualdades de distinta índole. Utilizamos aquí la noción de “campo” propuesta por Bourdieu (1992), esto es, marco de relaciones objetivas entre posiciones, espacio sujeto a unas lógicas competitivas de funcionamiento específicas y relativamente autónomas.

Según Bourdieu, los participantes en el campo, los jugadores, disponen de una serie de recursos y opciones de juego condicionadas por los capitales básicos (económico, cultural y social) que poseen; a su vez, el valor relativo de estos recursos y opciones se define en función de la naturaleza específica de las lógicas del campo. Así, la fuerza relativa de cada jugador en un campo determinado, esto es, su posicionamiento en el espacio de juego, acaba dependiendo del volumen global y de la estructura de sus respectivos capitales. En otras palabras, en la medida en que la percepción y conocimiento que los agentes tienen del campo (su punto de vista sobre el campo) depende de la posición que ocupan en él (emplazamiento en el campo), se anticipa que sus estrategias prácticas dependerán de aquellos capitales que abren o cierran la posibilidad de acceder a unas y otras posiciones.

Cobran así sentido aquellas aportaciones que demuestran cómo son las familias de clase media las que acaban extrayendo mayor provecho de los márgenes que el cuasi-mercado abre a la libertad de elección de escuela. No son pocos los estudios que, en los Estados Unidos, han substanciado estos argumentos (Archbald, 1988; Armour y Pieser, 1998; Goldring y Hausman, 1999). Queda aquí demostrado que los alumnos de extracción socioeconómica aventajada tienden a participar en distintos programas de elección escolar -distritos de matrícula abierta, programas de cheque escolar, escuelas sin zonificación (magnet y charter schools), etc.- con mayor frecuencia que los alumnos socialmente desaventajados. Y también en este punto son especialmente reseñables los trabajos de Stephen Ball y Agnès van Zanten en Londres y París, respectivamente (ver, por ejemplo, Ball, 2003; Ball y Vincent, 1998; Ball et al., 1996; van Zanten, 2003, 2006, 2007). No en vano, sus investigaciones han influido en otros estudios sobre la cuestión realizados en otras ciudades europeas como Berlín (Noreisch, 2007), Atenas (Maloutas, 2007) o, en España, Zaragoza (Bernal, 2007), Granada (Olmedo y Santa Cruz, 2008) y Barcelona (Alegre et al., 2010, 2012). De forma muy resumida, tanto Ball como van Zanten concluyen, en efecto, que son los padres más instruidos de clase media aquellos que acaban resultando beneficiados del campo de la elección escolar. Este hecho se explica atendiendo a tres conjuntos de factores, muy brevemente: mayor información y nivel de reflexividad en el proceso de elección, mejor acceso a redes sociales privilegiadas, y mayor capacidad para sufragar determinados costes de la escolarización en determinados centros (matrícula en escuelas privadas, gastos de transporte, actividades complementarias...). Efectivamente, estos factores se asocian, respectivamente, al capital cultural, al capital social y al capital económico de las familias.

Por ejemplo, en un estudio cualitativo sobre las práctica de elección de centro de una amplia muestra de familias londinenses, Ball et al. (1996) identificaron la presencia de tres posicionamientos familiares básicos, definidos en base a las habilidades mostradas por unas y otras familias a la hora de operar en el campo de la elección escolar, más concretamente, a la hora de acceder, procesar y comparar las informaciones clave sobre el funcionamiento del campo: los *"privileged/skilled"* ("privilegiados/cualificados"), los *"semi-skilled"* ("semi-cualificados") y los *"disconnected"* ("desconectados"). Como evidencian estos autores, mientras que el primer grupo se encuentra compuesto por familias con un elevado capital económico y cultural, las familias *desconectadas* son sobre todo familias de clase trabajadora.

En el anteriormente citado estudio sobre las experiencias de elección escolar de las familias barcelonesas, Alegre et al. (2010, 2012), combinando el uso de técnicas cuantitativas y cualitativas, derivaron un patrón similar de posicionamientos de elección, una tipología que distinguía las siguientes agrupaciones: familias "maximizadoras", altamente preocupadas por los procesos y resultados de las elecciones escolares, y con una clara ventaja competitiva en el terreno del acceso y manipulación del conocimiento clave sobre el campo de juego; familias "garantistas", preocupadas y con capacidad para obtener aquel conocimiento básico sobre el campo que proporcione un fundamento mínimo a su elección de escuela; y familias "desplazadas", excluidas del acceso al conocimiento clave sobre el campo y/o al margen de aquellas preocupaciones que motivan la misma participación en el campo. El grupo "maximizador" lo componen principalmente familias con un elevado nivel educativo, mientras que en el colectivo "desplazado" se encuentran sobrerrepresentadas aquellas familias con menos estudios.

4. Las razones de la elección escolar: convergencias y divergencias

Y el caso es que, según buena parte de los estudios críticos sobre el campo de la elección escolar antes mencionados, no dejan de producirse alineamientos significativos entre la estructura de posicionamientos (desiguales) que ocupan unas y otras familias en el campo y los patrones de razones que unas y otras priorizan en la selección de escuelas. Por ejemplo, el mismo esquema de perfiles familiares de elección de Ball et al. (1996) incluía referencias a las diferencias entre unos y otros en lo concerniente a los motivos principales que guían sus respectivas elecciones en el contexto de una ciudad como Londres: las familias *"privileged/skilled"* priorizan factores de elección como la calidad de la escuela, sus resultados académicos medios o su capacidad de adaptarse a los intereses y personalidad de sus hijos; las familias *"semi-skilled"* valoran principalmente la reputación de la escuela; las familias *"disconnected"*, la proximidad de la escuela al domicilio. Por su parte, las familias de clase media que estudia Van Zanten, no son tan sólo aquellas con mayor capacidad estratégica para hacer valer sus apuestas de elección, son también aquellas que mayor inclinación muestran a entender que *"la escuela son los alumnos que van a la escuela"* (Van Zanten, 2007, 2006). Y de ahí -del perfil de la composición social de la escuela- la base sobre la que pasan a fundamentarse los juicios sobre la "buena" o "mala" calidad de las escuelas.

En el polo opuesto, diversos estudios en nuestro país han evidenciado cómo las familias de clase trabajadora tienden a experimentar frente a la institución escolar un respeto distante, a menudo jerárquico (Bonal et al., 2005; Rambla, 2003). Encontramos aquí posicionamientos de reificación institucional basados en la concepción del espacio escolar como algo ajeno, un ámbito que excede el alcance del control legítimo de las familias. Posicionamientos que con frecuencia comparten también las familias procedentes de la

inmigración, sobre todo aquellas menos instruidas (Alegre et al., 2010). En la medida en que este colectivo de familias, no sintiéndose suficientemente competentes, no evalúan diferencias significativas de proyecto y calidad entre centros educativos, es de esperar que acaben decantando su elección de escuela en base a razones prácticas, entre ellas su proximidad y accesibilidad.

Sea como sea, y como enunciábamos más arriba, la correlación entre posicionamientos estratégicos desiguales y motivaciones de elección no hace sino ampliar el riesgo de segmentación de la red escolar asociado a la libre elección de escuela. Más cuando la estructuración del mapa de motivaciones se produce en la clave descrita por estudios como los que acabamos de mencionar, entonces el riesgo de segmentación se torna directamente en riesgo de segregación escolar, ya sea de corte socioeconómico y/o por inmigración. Esta es la preocupación que motiva el presente artículo.

5. La investigación de referencia

Tal y como mencionábamos en un inicio, este artículo toma como referencia el material empírico de una investigación sobre las experiencias y estrategias de elección de centro en la ciudad de Barcelona. Dicho estudio fue llevado a término entre 2008 y 2009, y ponía especial énfasis en la observación de desigualdades sociales en los discursos y prácticas de las familias participantes en el campo de la elección escolar. El estudio empleó técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas. Por un lado, se trabajó con las respuestas proporcionadas por familias con hijos en edad de iniciar la escolarización universal (P3) o de acceder a la educación secundaria obligatoria (ESO) a un cuestionario administrado por el Consorcio de Educación del Ayuntamiento de Barcelona justo después de finalizar el proceso de preinscripción del curso 2008-2009. La muestra de la encuesta (P3: N = 3.245, 23% del total de familias con hijos en edad de acceder a P3; ESO: 2.535, 21% del total de familias con hijos en edad de acceder a ESO) incluía una diversidad más que significativa del conjunto de perfiles socioeconómicos y distritos de residencia de las familias de la ciudad. Además de recoger información sobre variables sociodemográficas, el cuestionario fue diseñado para capturar información relativa a las lógicas de elección escolar, estructurada en cuatro niveles: 1) nivel de relevancia otorgada a la elección escolar; 2) factores de elección y descarte de centros; 3) conocimiento del campo de juego y uso de canales informativos; 4) elección final efectuada. Este artículo se basa en el acceso a P3, y focaliza su atención en las respuestas a las preguntas situadas en el apartado 2) del cuestionario.

Por otro lado, se llevaron a cabo 56 entrevistas en profundidad con diferentes perfiles de familias con hijos en edad de iniciar el acceso a P3, y 47 entrevistas con familias con hijos en edad de acceder a ESO. Además del momento de elección en que se encontraban (P3/ESO), la muestra de familias entrevistadas tuvo en consideración dos criterios de selección. Primero, las familias fueron seleccionadas de acuerdo con su nivel formativo (equilibrando el número de casos entre familias con estudios obligatorios o menos, con estudios post-obligatorios, y con estudios universitarios) y procedencia (del conjunto de familias entrevistadas, 15 eran extranjeras). Segundo, se escogieron familias residentes en zonas diversas de la ciudad de Barcelona, procurando capturar contextos residenciales contrastados por lo que a sus condiciones socioeconómicas ya la presencia de inmigración se refiere. Sobre la base del estudio de estas realidades en el conjunto de distritos de Barcelona, la selección de familias se focalizó en tres barrios contrastantes a los efectos deseados.

Así pues, el presente artículo se elabora tomando como principal fuente de información las respuestas proporcionadas por las familias con hijos en edad inicial P3 a las dos siguientes preguntas del cuestionario: i) *“¿Qué criterios habéis considerado prioritarios a la hora de escoger escuela?”* - incluía una lista cerrada de 18 opciones de respuesta entre las cuales las familias encuestadas debían priorizar hasta un máximo de tres; ii) *“¿De los siguientes perfiles de escuela, hay algunos a los que no estaríais dispuestos a llevar a vuestro hijo?”* - lista de 11 opciones de respuesta a seleccionar un máximo de tres. El primer interrogante cuestiona sobre las decisiones de elección escolar en positivo (características de las escuelas a elegir), mientras que el segundo indaga sobre las decisiones de elección en negativo (características de las escuelas a descartar). Complementando esta fuente de datos, los últimos apartados del artículo toman asimismo en consideración parte del material cualitativo generado a través de entrevistas, así como las respuestas de las familias aportadas a otras preguntas del cuestionario.

6. Razones para escoger y descartar centro educativo

a) La elección “en positivo”

Según se observa en la Tabla 1, los factores de elección en positivo más frecuentemente seleccionados (y con diferencia) son la proximidad y el proyecto educativo. Concretamente, el 62,4% de las familias con hijos en edad de acceder a P3 marcan la proximidad de la escuela al domicilio o al lugar de trabajo como una de las razones de elección prioritarias. Por su parte, el proyecto educativo de las escuelas es seleccionado por un 44,3% de las familias encuestadas. A gran distancia, encontramos otros factores tales como: presencia de hermanos en el centro (28,5%), equipamientos e instalaciones (25%), oferta de educación secundaria en el mismo centro (22,4%), o el hecho de tratarse de una escuela pública (21,1%). El resto de motivos de elección muestran porcentajes de apoyo significativamente más bajos.

Con respecto al cruce con los niveles de capital instructivo familiar, pocas diferencias aparecen en la priorización de la proximidad como razón de elección en positivo. En cambio, los datos sí señalan diferencias importantes según nivel de instrucción familiar en la consideración del factor proyecto educativo: mientras un 57,5% de las familias universitarias han seleccionado el proyecto educativo como factor prioritario, este porcentaje es de un 42,3% entre las familias con estudios postobligatorios, y se reduce hasta un 31,4% entre las familias con estudios obligatorios o inferiores. Para las familias más instruidas, pues, el proyecto educativo tiene prácticamente el mismo peso que la proximidad (seleccionada por un 58,8% de las familias universitarias). En cambio, entre las familias menos instruidas, el proyecto educativo, aun ocupando una segunda posición, aparece señalado la mitad de veces que la proximidad (31,4% contra el 61,3%). Afinando el alcance del nivel instructivo familiar en este punto, según resultados de las regresiones logísticas efectuadas², las familias con estudios obligatorios tienen menos de la mitad de probabilidades que las familias universitarias de fijarse en el proyecto educativo como motivo de elección escolar.

² Las tablas con el conjunto de resultados de las regresiones logísticas realizadas para cada uno de los factores de elección considerados se encuentran disponibles y pueden ser facilitadas por los autores a quienes lo soliciten.

Tabla 1. Factores prioritarios en la elección de escuela, según capital instructivo familiar (%)

Factores de elección	Capital instructivo familiar			
	Obligatorios	Postobligatorios	Universitarios	Total
Proximidad al domicilio o lugar de trabajo	61,3	67,0	58,8	62,4
Proyecto educativo	31,4	42,3	57,5	44,3
Presencia de hermanos en el mismo centro	29,4	27,5	28,7	28,5
Equipamientos e instalaciones	25,5	25,8	23,7	25,0
Oferta de educación secundaria en el mismo centro	21,1	26,0	20,1	22,4
Tratarse de un centro público	23,5	20,2	19,7	21,1
Presencia de hijos de amigos o familiares	18,1	12,9	8,4	12,9
Perfil de las familias de los alumnos	6,4	12,4	15,7	11,7
Tratarse de un centro privado concertado	12,3	11,5	10,5	11,4
Nivel de disciplina	8,8	12,1	9,1	10,1
Equipo de profesores	10,8	8,4	9,8	9,6
Alto nivel de resultados académicos	6,9	7,7	12,4	9,1
Tratarse de una escuela gratuita	13,7	9,1	3,8	8,7
Tratarse del mismo centro de estudiamos nosotros	5,4	6,3	8,5	6,8
Que tenga una lengua vehicular extranjera	4,9	3,4	5,8	4,7
Su carácter religioso	1,5	2,5	6,9	3,7
Tratarse del mismo centro donde el hijo cursó educación 0-3 años	2,9	2,9	2,7	2,8
Tratarse de una escuela privada no concertada	0,5	0,3	0,3	0,4

Algunos de los factores seleccionados por un grupo más reducido de familias se encuentran asimismo marcados por diferencias en función del capital instructivo familiar. Por ejemplo, los padres con mayor nivel de estudios tienden a valorar en mayor proporción que el resto el perfil de las familias que escolarizan a sus hijos en unos y otros centros, así como los resultados académicos de unas y otras escuelas. Por su parte, las familias con menos estudios valoran en mayor proporción que el resto el hecho de tener amigos o familiares en la escuela, así como su gratuidad.

b) La elección “en negativo”: el descarte de centros educativos

Al formularse la cuestión en negativo, esto es, al ser las familias preguntadas sobre el tipo de escuela al que no estarían dispuestas a enviar a sus hijos, observamos que el orden de preferencias varía substancialmente con respecto a las respuestas proporcionadas a la pregunta en positivo. A nivel agregado, el criterio de la proximidad pierde relevancia (pasa del 62% al 49,5%) y adquieren mayor protagonismo factores como la calidad del profesorado (del 9,6% al 60,8%), el perfil social de la escuela (del 11,7% al 51,1%) y el proyecto educativo (del 44,3% al 58,8%). Estos son los cuatro factores más frecuentemente seleccionados por las familias encuestadas como razones de descarte de centros. Las razones restantes presentan unos porcentajes marcadamente inferiores (por debajo todos ellos del 20%).

Si analizamos los datos según el nivel de instrucción de las familias, observamos diferencias significativas en los cuatro factores de descarte más destacados. Las dos razones

directamente relacionadas con la dimensión educativa de los centros (profesorado y proyecto educativo) han sido seleccionadas con mayor intensidad por parte de las familias más instruidas. Las diferencias son especialmente relevantes en relación con el proyecto educativo, tal y como sucedía en el caso de los factores de elección en positivo. Como factor de descarte, el proyecto educativo es seleccionado por un 72,8% de las familias con estudios universitarios, porcentaje que desciende al 52,2% entre las familias con estudios postobligatorios, y hasta al 44,4% entre las familias como estudios obligatorios o inferiores. Más concretamente, según resulta de las regresiones logísticas operadas, las familias universitarias tienen prácticamente el triple de probabilidades respecto a las menos instruidas (estudios obligatorios o menos) de considerar el proyecto educativo como motivo de descarte escolar.

Tabla 2. *Perfiles de escuela a los que no se estaría dispuesto a acceder, según capital instructivo familiar (%)*

Factores de descarte	Capital instructivo familiar			
	Obligatorios	Postobligatorios	Universitarios	Total
Una escuela con un profesorado de baja calidad	54,6	61,0	65,9	60,8
Una escuela con un proyecto educativo que no nos guste	44,4	57,2	72,8	58,8
Una escuela con un perfil de alumnos que no nos guste	44,4	54,1	54,0	51,1
Una escuela situada lejos de casa	56,1	52,5	40,9	49,5
Una escuela religiosa	17,6	19,3	21,7	19,6
Una escuela con una disciplina rígida	22,0	15,4	14,2	16,9
Una escuela con una disciplina permisiva	14,6	12,4	16,8	14,6
Una escuela privada no concertada	11,7	10,3	9,0	10,3
Una escuela pública	8,8	7,6	7,4	7,9
Una escuela privada concertada	5,9	2,5	1,1	3,0
Una escuela laica	2,9	1,8	3,7	2,8

Las diferencias con respecto a la consideración del perfil de alumnos de las escuelas van en esta misma dirección: las familias menos instruidas contemplan este factor con menos frecuencia que el resto de familias. En lo relativo a la proximidad, en cambio, el sentido de las diferencias se invierte, siendo las familias con menos estudios aquellas que con mayor frecuencia atienden a este factor como motivo de descarte. De hecho, la proximidad -en este caso, la lejanía de la escuela al domicilio- es el factor de descarte con mayor peso entre las familias con estudios obligatorios. En cambio, entre las familias universitarias, la proximidad ocupa la cuarta posición; en su caso, el proyecto educativo ocupa la primera posición entre los motivos de descarte, a gran distancia de la consideración de la proximidad. Más específicamente, las familias con estudios obligatorios o inferiores tienen prácticamente el doble de probabilidades respecto a las familias universitarias de acabar descartando aquellos centros situados lejos del domicilio.

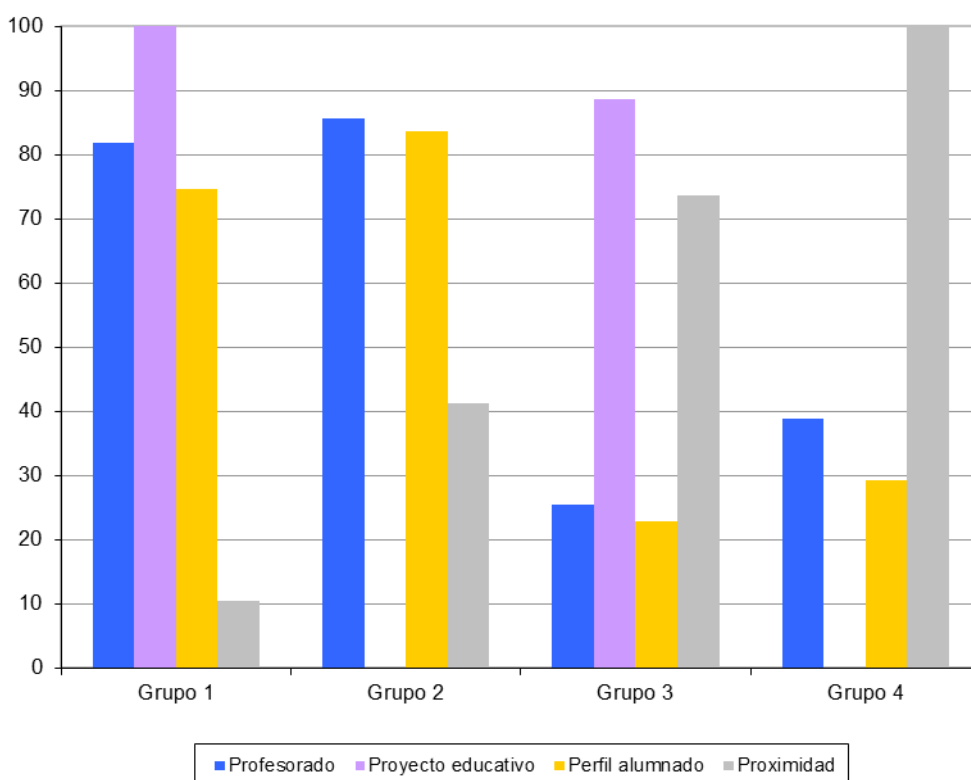
c) Una tipología de razones de elección escolar

Con el objetivo de identificar aquellos perfiles de familias que comparten unos criterios parecidos de elección escolar, presentamos en este punto una tipología elaborada mediante dos técnicas estadísticas de análisis multivariante: análisis de correspondencias múltiples y análisis de conglomerados no jerárquicos (clúster). En primer lugar, hemos realizado un análisis de correspondencias múltiples tomando como base los cuatro factores de

descarte de escuela más seleccionados por las familias: calidad del profesorado, proyecto educativo, perfil de los alumnos, y proximidad. En base a los resultados extraídos del análisis de correspondencias, hemos elaborado un *cluster analysis* con el objetivo de agrupar a las familias en función de la posición que ocupan en relación a las cuatro variables mencionadas.

Se dibujan entonces, según muestra la Figura 1, lo que podríamos entender como cuatro perfiles generales o posicionamientos familiares con significativas homologías internas, a la vez que claramente diferenciables entre sí. Asimismo, como detallaremos en adelante, se trata de grupos con pesos relativos distintos, también diferenciables en cuanto a su composición educativa.

Figura 1. Caracterización de la tipología de factores de elección



Vemos, pues, cómo el Grupo 1 queda integrado por familias que han seleccionado, de forma mayoritaria, el proyecto educativo, la calidad del profesorado y el perfil del alumnado como factores prioritarios de descarte. Por el contrario, en este grupo son pocas las familias que sitúan la proximidad entre sus prioridades. Por tanto, nos encontramos ante un colectivo que considera relevante tanto la dimensión educativa de la escuela como su composición social, dejando al margen la preocupación por la proximidad; un colectivo que representa el 34,1% de las familias de la muestra.

Las familias ubicadas en el Grupo 2 (19,1% de las familias encuestadas) valoran, igualmente, la calidad del profesorado y la composición social de las escuelas; no obstante, a diferencia del grupo anterior, ninguna de las familias de este segundo grupo toma en consideración el proyecto educativo de los centros. Con respecto al criterio de proximidad, éste adquiere, en términos generales, un rol secundario.

Los factores preminentes entre las familias del Grupo 3 (27,4%) son el proyecto educativo y la proximidad. En este grupo, el perfil del alumnado y el profesorado han sido seleccionados por un grupo reducido de padres y madres. Por último, todas las familias del Grupo 4 (19,3%) priorizan la proximidad como factor de descarte, mientras que ninguna de ellas hace referencia al proyecto educativo. El perfil de alumnos y el profesorado ocupan en este grupo una posición eminentemente secundaria como motivos de descarte.

Nos encontramos, pues, ante cuatro lógicas de elección parcialmente diferenciadas en el acceso a la educación universal. Por un lado, los grupos 1 y 2 comparten la priorización del profesorado y la composición social de las escuelas como factores de descarte; por otro lado, los grupos 3 y 4 comparten la priorización de la proximidad. Por tanto, los dos primeros grupos están asociados a la preocupación por la influencia que el contexto escolar -calidad del profesorado y composición social- puede ejercer sobre el desarrollo educativo de los hijos, preocupación que los grupos 3 y 4 parecen no compartir. Aquello que distingue entre sí a los grupos 1 y 2, y también a los grupos 3 y 4, es la preocupación por el proyecto educativo, algo que comparten solamente los grupos 1 y 3.

7. Posicionamientos diferentes, posicionamientos desiguales

En este punto releemos los resultados del ejercicio tipológico anterior en base a una doble clave. Por un lado, conviene insistir en el alcance del capital instructivo familiar como variable relacionada con la priorización de determinadas razones de elección escolar. En el apartado anterior hemos descrito dicha incidencia tomando en consideración, de forma separada, la priorización de unos y otros motivos de elección en positivo y en negativo. En este punto, nos referimos a la medida en que el nivel instructivo de las familias impregna el dibujo de cada uno de los cuatro grupos resultantes de la construcción tipológica en cuestión. Por otro lado, y a la luz de las distintas composiciones educativas de los grupos identificados, resulta crucial interpretar sus distintos alineamientos en torno a las variables tomadas en cuenta (razones de descarte escolar) en clave de posicionamientos estratégicos desiguales en el campo de juego de la elección escolar.

Grupos de elección y capital instructivo familiar

Tabla 3. Tipología de factores de elección, según capital instructivo familiar (%)

Capital instructivo familiar	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Total
Obligatorios	19,5	27,7	32,7	42,8	29,2
Postobligatorios	33,2	42,2	33,5	38,6	36,0
Universitarios	47,3	30,1	33,8	18,6	34,8
Total	100	100	100	100	100

Como se muestra en la Tabla 3, el Grupo 1 de nuestra tipología es el que presenta un capital instructivo más elevado; el 47,3% de las familias de este grupo tienen estudios universitarios. En el extremo opuesto, el Grupo 4 presenta el perfil menos instruido; es el grupo en el que las familias con estudios obligatorios o inferiores tienen una mayor representación (42,8%). Los grupos 2 y 3, si bien presentan una distribución entre los tres

perfiles instructivos algo distinta, se sitúan en una posición intermedia, a medio camino entre los grupos 1 y 4.

Grupos de elección y capacidades estratégicas

En relación con el posicionamiento estratégico en el campo de juego de la elección escolar también encontramos algunas diferencias relevantes. En primer lugar, tomamos en consideración una serie de variables referentes a la manera como las familias se posicionan en dicho campo de juego durante el proceso de elección de escuela. Concretamente, tenemos en cuenta cinco variables: a) nivel de anticipación en la preocupación por la elección escolar; b) nivel de anticipación en el conocimiento de los criterios de baremación de las solicitudes; c) nivel de anticipación en el conocimiento de las escuelas asignadas al domicilio familiar; d) número de escuelas que han sido visitadas antes de presentar la solicitud; y e) número de canales mediante los cuales las familias se han informado de la oferta escolar. Esta última variable la hemos etiquetado como “capital social” y está compuesta por tres categorías: capital social alto (haber contactado directamente con profesores conocidos, entre otros canales de información), capital social medio (haber consultado con amigos y/o conocidos, entre otros canales de información) y capital social bajo (no haber consultado ni con conocidos ni con profesores).

Tabla 4. Tipología de factores de elección, según posicionamiento en el campo de juego (%)

Posicionamiento en el campo de juego		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Total
Anticipación preocupación por la elección	Durante el proceso de preinscripción	12,3	23,4	24,0	35,1	22,0
	Desde el inicio de curso	35,1	34,5	36,0	36,4	35,5
	Desde el curso anterior	52,6	42,1	40,0	28,5	42,5
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Conocimiento criterios baremación	No se conocen	7,3	14,4	11,1	17,6	11,7
	Durante el proceso de preinscripción	47,1	39,3	50,5	42,5	45,7
	Desde antes del proceso de preinscripción	45,6	46,4	38,3	39,9	42,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Conocimiento escuelas asignadas por proximidad	No se conocen	7,9	17,0	10,1	30,4	14,6
	Durante el proceso de preinscripción	41,7	43,1	49,9	36,8	43,2
	Desde antes del proceso de preinscripción	50,4	39,9	40,0	32,8	42,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Número de escuelas visitadas	0-1	12,7	22,8	20,4	31,2	20,1
	2-4	50,5	48,0	55,4	54,8	52,2
	5 o más	36,8	29,2	24,2	14,0	27,7
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Capital social	Bajo	36,6	48,3	49,8	58,3	46,6
	Medio	54,1	43,0	43,3	37,2	45,7
	Alto	9,3	8,6	7,0	4,6	7,6
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Como hemos apuntado en otro lugar (Alegre y Benito, 2012), el posicionamiento en el campo de juego de la elección escolar se encuentra fuertemente condicionado por el capital instructivo de las familias. Por este motivo, según se observa en la Tabla 4, las diferencias existentes entre los cuatro grupos de familias responden a una pauta similar a la observada anteriormente con base en las diferencias existentes según el capital instructivo familiar. Así, son las familias del Grupo 1 (el de mayor perfil instructivo) las que, en mayor proporción, empiezan a preocuparse antes por la elección de centro, las que más conocen los criterios de baremación y las escuelas asignadas por proximidad, las que han visitado un mayor número de escuelas antes de presentar la solicitud, y las que más se han informado de la oferta escolar mediante profesores conocidos.

En el otro extremo encontramos a las familias del Grupo 4, las cuales, comparativamente, han empezado a preocuparse por la elección escolar más tarde, conocen en menor medida el sistema de baremación y los centros asignados por proximidad, han visitado menos escuelas y se han informado sobre éstas utilizando poco la vía de profesores u otros conocidos. Por su parte, los grupos 2 y 3 se sitúan en una posición intermedia, a medio camino entre los grupos 1 y 4. A pesar de algunas diferencias puntuales, ambos perfiles de familias presentan una posición bastante similar en relación a las cinco variables tomadas en consideración en este punto.

Grupos de elección y perfil de escuela finalmente escogida

En la caracterización de los grupos de elección se aprecian asimismo diferencias relevantes en relación con el perfil de escuelas que las familias acaban finalmente seleccionando en primera opción. Atendemos aquí a dos variables distintas: titularidad de la escuela -pública vs. privada (concertada y no concertada)-, y proximidad de la escuela al domicilio (si la escuela se encuentra dentro o fuera del área de proximidad del domicilio familiar). Como puede observarse en la Tabla 5, en este caso las diferencias entre los cuatro grupos de familias presentan un patrón ligeramente diferenciado del que hemos visto con anterioridad. Nuevamente, son los grupos 1 y 4 los que presentan una situación más contrastada, pero en esta ocasión encontramos algunas diferencias también remarcables entre los grupos 2 y 3.

Tabla 5. *Tipología de factores de elección, según perfil de escuela seleccionada (%)*

Perfil de escuela seleccionada en primera opción		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Total
Titularidad	Pública	39,7	45,5	53,9	70,8	50,7
	Privada	60,3	54,5	46,1	29,2	49,3
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Proximidad al domicilio familiar	Dentro del área de proximidad	76,3	81,9	90,4	90,6	83,9
	Fuera del área de proximidad	23,7	18,1	9,6	9,4	16,1
	Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Concerniente a la titularidad de la escuela seleccionada, es en el Grupo 1 donde la apuesta por la escuela privada tiene más peso; concretamente un 60,3% (en el conjunto de la muestra el sector privado representa un 49,3%). También en el Grupo 2 destaca la opción por el sector privado (54,5%), mientras que en los grupos 3 y 4 dicha opción tiene menor incidencia (46,1% y 29,2% respectivamente).

En relación con la proximidad de la escuela al domicilio, cabe decir que la mayor parte de familias (un 83,9%) circunscriben su elección a las escuelas que integran su área de proximidad. Ello no es de extrañar, no en vano, el de proximidad es el criterio común con más peso en el sistema de baremación de las solicitudes escolares. Aún así, a pesar de que tan sólo una minoría de familias opta por escolarizar a sus hijos fuera de su área de proximidad, encontramos en este punto algunas diferencias remarcables. Se dibujan aquí dos agrupaciones claramente distinguibles. Por un lado, las familias del Grupo 1 y del Grupo 2, la cuales presentan una mayor tendencia a seleccionar escuelas que no pertenecen a su área de proximidad (23,7% y 18,1%, respectivamente). Por otro lado, las familias de los grupos 3 y 4, entre las cuales el nivel de movilidad geográfica es notablemente inferior al resto (9,6% y un 9,4%, respectivamente).

8. Síntesis: tipología de factores de elección, y algo más...

Atendiendo tanto a los factores de elección que los definen como a su perfil posicional en el campo de juego, hemos adjudicado a cada uno de los grupos de la tipología las siguientes etiquetas interpretativas: familias “selectivas” (Grupo 1), familias “instrumentales” (Grupo 2), familias “expresivas” (Grupo 3), y familias “confiadas” (Grupo 4). En la exposición que sigue a continuación, y para mejor esclarecer el sentido de dichos posicionamientos, ilustramos algunos de los alineamientos familiares relativos a unas y otras variables con citas extraídas de las entrevistas con familias realizadas a lo largo del trabajo de campo.

Las familias “selectivas”

Encontramos aquí a familias que en la elección escolar priorizan tanto la dimensión educativa de la escuela como su dimensión social. Es este el grupo de familias más selectivo, ya que en relación a los cuatro factores de descarte clave solamente se muestran “flexibles” con la proximidad de la escuela al domicilio. Se trata, pues, de un perfil de familias dispuestas a escolarizar a sus hijos lejos de casa (de hecho, una parte significativa de ellas así lo hacen), pero que, en cambio, no aceptan escolarizarlos en una escuela con un proyecto educativo, un profesorado y un perfil de alumnos que no les convenza. Son familias que realizan una elección de carácter más “integral”, valorando, por un lado, la composición social de la escuela y, por otro, el tipo de formación que les ofrece, tanto en relación al perfil de profesorado como a la estructura y orientación educativa más general del centro.

Esto es un tema que me angustia mucho [elección de centro], siempre el tema de la educación, supongo que como todos los padres, estás obsesionado por encontrar el mejor. Pensando quizás en lo que tú por cuestión de trabajo, tiempo y mil razones piensas que no le podrás dar. Y como la escuela ocupas tantas horas pues eso, buscas el mejor (...) Que tenga un buen nivel, buenos maestros, que lleven bien a los niños, que las familias sean..., también se preocupen... Y para mí no es una cuestión práctica de que esté cerca de casa sino lo que para mí es lo mejor. [Madre, con estudios universitarios]

Asimismo, es este el perfil de familias que, en términos generales, presenta un capital instructivo más elevado y el que dispone de un posicionamiento más “privilegiado” en el campo de juego. Es el grupo que inicia el proceso de búsqueda de escuela con anterioridad y el que tiene un mayor conocimiento tanto del funcionamiento del proceso de elección como de las características específicas de la propia oferta escolar. Se trata, en definitiva, de un

grupo altamente selectivo a la hora de escoger escuela para sus hijos y que, a la vez, dispone de una elevada capacidad de movilización en el decurso del proceso, lo que le permite identificar aquellas opciones que mejor se ajustan a sus preferencias, así como articular estrategias de elección que maximicen las oportunidades de acceder al perfil de escuela deseada. Conviene destacar que es entre las familias de este grupo dónde se ha seleccionado en mayor medida una escuela de titularidad privada como primera opción.

Internet, familias, gente que a lo mejor trabaja dentro de la misma escuela, porque tenemos amigos que trabajan dentro de las escuelas y también nos dan su punto de vista ... hemos hecho todo lo que hemos podido y más. Tenemos una amiga de un sindicato que está dentro de educación, también ha hablado con gente para que digan cuáles son los mejores colegios, y luego con quien tengo que hablar para saber mejor cómo entrar ... quiero decir que lo hemos tocado todo. [Madre, con estudios universitarios]

Las familias “instrumentales”

Este grupo de familias sigue un patrón de elección similar al del primer grupo, pero con una diferencia destacable; en este caso no se prioriza el proyecto educativo. Por lo tanto, son familias que también se muestran preocupadas por la composición social y por la dimensión educativa de las escuelas, pero que, en relación a esta segunda dimensión, concentran su atención en la calidad del equipo docente. En cierta medida, el hecho de que este grupo de familias no priorice el proyecto educativo dibuja un sentido de la elección escolar de tipo más “instrumental”, donde la calidad del profesorado tiende a asociarse con los resultados académicos que ofrece el centro. El proyecto educativo, si bien pueda relacionarse también con “la calidad” de la escuela, a menudo es asociado a valores de tipo más expresivo, es decir, a aspectos de la formación del alumno que no siempre están directamente relacionados con su rendimiento académico (sociabilidad, valores, bienestar emocional, etc.).

Me sabe mal, pero no me gustaba, no por la escuela sino por el índice de inmigración ... Si hay mucha gente diferente a ti, el nivel de la clase baja porque les tienes que explicar cosas que tu hijo ya sabe y, por lo tanto, si todos lo saben el nivel será más alto. Entonces prefiero que estén al nivel que pueda alcanzar mi hijo, que no la tengan que bajar para estar al nivel de los otros (...) Lo he llevado a un lugar donde hay muy buenos profesores, dicen, y también una diversidad pero dentro de un mismo círculo. Esto no quiere decir que no conozca otras culturas, otras maneras de hacer, pero una cosa es conocer y otra tenerse que acoplar a ellos. [Madre, con estudios universitarios]

Por lo tanto, a diferencia del primer grupo, en este caso, más que un determinado modelo educativo de carácter más global, se prioriza un entorno social adecuado y una actividad docente de calidad. Aunque no son éstas familias tan “selectivas” en la elección como las del grupo anterior, sí comparten su preocupación por la influencia que la escuela pueda ejercer sobre la trayectoria educativa de sus hijos, si bien desde una óptica más “instrumental”. Si bien disponen de un perfil instructivo y de un posicionamiento en el campo de juego menos privilegiados que los de las familias del grupo anterior, no por ello dejan de jugar un papel activo en el proceso de elección de centro y están dispuestas a escolarizar a sus hijos fuera del ámbito geográfico de proximidad. Aunque en menor medida, también en este grupo la opción por la escuela privada tiene un peso destacado.

Las familias “expresivas”

Por otro lado, encontramos un grupo de familias que, a diferencia de los grupos anteriores, no sitúa como prioritaria ni la búsqueda de un entorno social específico ni la calidad del profesorado. A la hora de descartar escuelas, estas familias principalmente priorizan su proximidad al domicilio y su proyecto educativo. Se trata, pues, de un patrón de elección menos orientado a la maximización del rendimiento académico del alumno. La priorización del proyecto educativo expresa una preocupación por la formación que recibirá el alumno en la escuela, pero el hecho de que ni el profesorado ni el perfil de alumnos adquieran un rol prioritario en el descarte escolar sugiere que esta preocupación probablemente vaya más allá los resultados académicos de alumnos y centros (al menos en esta primera fase de su trayectoria formativa). Apoyándonos en las entrevistas realizadas, situaríamos en este grupo la presencia de distintos tipos de motivaciones relacionadas con el proyecto educativo, desde la apuesta por modelos educativos específicamente alternativos, hasta la búsqueda de una escuela que, simplemente, sea capaz de transmitir confianza.

Lo primero que valoramos es que la escuela tenga un proyecto educativo que nos guste a nivel de cómo hacer que los niños adquieran conocimientos. (...) Básicamente intentar analizar las escuelas por la información que podemos tener y que nos transmitan una cierta imagen de proyecto educativo de calidad, respecto de la educación que den a los niños, de los valores, del trato. Nos importa mucho más el proyecto de escuela en sí, porque es lo que facilita la integración de las personas, que no el nivel socioeconómico de las personas que van, o la procedencia geográfica. (...) El proyecto educativo te permite ver si se ofrece una educación integral en el sentido de transmitir unos valores, una convivencia, unas normas... y unas competencias. [Madre, con estudios universitarios]

Independientemente de cuáles sean las expectativas en relación con el proyecto educativo, lo que une a las familias que integran este grupo es una menor preocupación que los dos grupos anteriores por la influencia que la escuela pueda ejercer sobre sus hijos en el terreno instrumental. Se valoran las características educativas de los centros, pero con la suficiente flexibilidad como para no tener que recurrir a escuelas ubicadas lejos de casa. En cierta medida, podemos considerar que el nivel de preocupación por la elección de escuela se sitúa en un nivel de intensidad parecido al del grupo de las familias “instrumentales”, si bien los parámetros de selección de escuela son aquí más flexibles, lo que se traduce en una elección final que se circunscribe en mayor medida al área de proximidad y que se encuentra más orientada a la escuela pública que en el caso del grupo anterior. Su composición según el capital instructivo familiar es bastante heterogénea.

Las familias “confiadas”

Por último, encontramos al grupo de familias que presenta el patrón de elección de centro más flexible. En este caso no se priorizan como factor de descarte ni la composición social de las escuelas ni su dimensión educativa; principalmente lo que se busca es una escuela cercana al domicilio familiar. Que no se prioricen factores relacionados con la actividad educativa de las escuelas no significa que no exista una cierta preocupación por sus características educativas, sino que, simplemente, sus criterios de elección son más flexibles. A pesar de que algunas puedan llegar a ser familias altamente preocupadas por la educación de sus hijos, su nivel de “tolerancia” en la elección de escuela es superior; ya sea porque se considera que no existen grandes diferencias entre las escuelas, ya sea porque se considera que en la educación primaria estas diferencias no son relevantes.

Y la escuela X... me da igual, es sólo la distancia lo que me molesta. Porque si enseñan así, o enseñan asá... ¿Tú que vas a saber? Hombre, si se dedican a pegar a los niños, sí, claro, pero si enseñan así o asá, yo no puedo decir nada. (...) Yo creo que sea donde sea, salen... si quieren estudiar, donde sea salen como salen. No lo puedes controlar. Porque el hecho de que aquí esté bien, no van a salir todos los niños bien, porque hay algunos que no, otros que sí. Es igual en todos lados. No, no, yo no he mirado eso mucho, fue al colegio que tenía que ir. [Madre, con estudios obligatorios]

e) Escuchar Leer fonéticamente

Entre los cuatro grupos que componen la tipología, este es el que en términos generales presenta un capital instructivo más bajo y el que ocupa una posición menos “privilegiada” en el campo de juego; con diferencia, es el que dispone de un nivel de conocimiento del proceso de elección más bajo y el que muestra una menor capacidad de movilización. Por ejemplo, un 35,1% de las familias de este grupo no han comenzado a pensar en la elección de centro hasta entrado el período de preinscripción escolar. Asimismo, un 17,6% de las familias afirman desconocer los criterios de baremación que regulan dicho proceso y un 30,4% afirman desconocer las escuelas que les son asignadas por proximidad. Como hemos podido comprobar con anterioridad, estos porcentajes son significativamente inferiores en el resto de grupos. Así pues, nos encontramos ante un perfil de familias que ocupan una posición “periférica” en los procesos de elección de centro y que limitan su elección a las escuelas (mayoritariamente escuelas públicas) más cercanas a su domicilio.

9. Conclusiones

Según apuntábamos al inicio, el objetivo de este artículo no ha sido otro que el de explorar las motivaciones que mueven a las familias a escoger unas u otras escuelas, poniendo dichas motivaciones en relación con su posicionamiento en el campo de juego de la elección escolar. Como hemos podido constatar, las motivaciones que orientan a las familias en los procesos de elección escolar intervienen en dos momentos diferenciados de la toma de decisiones. En un primer momento, las familias, de forma más o menos consciente, realizan un ejercicio de “filtraje” de la oferta escolar, seleccionando aquel conjunto de escuelas a las cuales se está dispuesto a acceder. En un segundo momento, es sobre la base de esta primera selección de escuelas que, efectivamente, se acabará ejerciendo la elección final. Este doble proceso de elección escolar es clave a la hora de comprender las motivaciones que orientan las elecciones de las familias. Por este motivo, hemos diferenciado los “factores de descarte” de “los factores de elección” escolar.

En base a los datos cuantitativos, cuando atendemos exclusivamente a los factores de elección en positivo, predominan aquí motivaciones de carácter educativo (principalmente, el proyecto educativo de centro) y de carácter “práctico” (proximidad al domicilio, hermanos en el centro, equipamientos e instalaciones, posibilidad de realizar la educación secundaria en el mismo centro, etc.). Ahora bien, cuando tomamos en consideración aquellas decisiones que operan con anterioridad, esto es, en el proceso de descarte de escuelas, observamos un cambio de prioridades significativo. En este caso, al margen del proyecto educativo y la proximidad, afloran con fuerza la composición social de los centros y su profesorado. En efecto, como también ha puesto de relieve el trabajo de campo cualitativo, estos son los

cuatro factores que intervienen con mayor fuerza en la toma de decisiones de las familias, especialmente en la primera fase, la de selección del “marco de escuelas posibles”.

Ciertamente, los procesos de elección de escuela son complejos y en ellos intervienen múltiples factores, pero atendiendo al peso de estos cuatro factores hemos arriesgado un ejercicio tipológico que nos permite trazar las principales distancias y proximidades entre unas y otras lógicas electivas. La tipología resultante, como hemos visto, dibuja cuatro perfiles distintos, que responden a motivaciones e intereses diferenciados y vinculados a la relevancia que las familias otorgan a la incidencia del contexto escolar (en su dimensión educativa y en su dimensión social) sobre la trayectoria académica de los alumnos. Así, los dos primeros perfiles (familias “selectivas” y “instrumentales”), con diferente nivel de intensidad, orientan su elección a la maximización de las oportunidades de éxito educativo de sus hijos. Es en este caso donde parece adjudicarse una lógica más competitiva al campo educativo. En el primer caso, parecería buscarse una posición de ventaja competitiva, mientras que en el segundo perfil la elección parece estar más orientada a evitar aquellos contextos escolares que pueden situar al alumno, justamente, en una posición de desventaja competitiva. En el caso de las familias “expresivas”, la preocupación por el contexto escolar parece estar más vinculado a la dimensión expresiva de la educación que a su dimensión instrumental. En cambio, entre las familias “confiadas”, el nivel de exigencia en relación al perfil de la escuela es bajo, siendo la proximidad el único criterio de descarte.

De un modo similar a los alineamientos entre desigualdades sociales y grupos de elección identificados por Ball et al. (1996) –“privileged/skilled”, “semi-skilled” y “disconnected”–, los perfiles aquí dibujados presentan ciertas homologías tanto en términos de nivel educativo de las familias como en relación con su posicionamiento en el campo de juego de la elección escolar (en particular es especialmente contrastada la posición que ocupan las familias “selectivas” y las familias “confiadas”). Nos encontramos, entonces, ante homologías que dibujan posiciones de desigualdad en el acceso a la escuela. No se trata, pues, de una simple expresión de preferencias basadas en criterios de carácter horizontal, sino que detrás de las motivaciones de elección encontramos objetivos desiguales que se anclan en unos posicionamientos desiguales estrechamente vinculados, a su vez, con posicionamientos desiguales en la estructura social.

Así pues, todo ello no hace sino reforzar las tesis que conectan los avances del cuasi-mercado en la gestión de la demanda escolar (esto es, la liberalización de la elección escolar) con la profundización de dinámicas de segregación escolar (van Zanten, 2003, 2006; Gewirtz, et al., 1995; Burgess et al., 2007; Lauder y Hughes, 1999). Según sugieren también los resultados de este estudio, dicha liberalización, lejos de abrir el margen real de elección al conjunto de las familias, tiende a favorecer los objetivos, capacidad y recursos de determinados sectores de familias. En la medida en que, a) aquellas familias con mayor capacidad de hacer valer sus decisiones en el campo en cuestión atienden más a la composición social de los centros como motivo de elección que al criterio de proximidad; b) las familias peor posicionadas en el campo tienden a priorizar el valor de la proximidad más que cualquier otro; y c) las primeras son familias socialmente privilegiadas y las segundas no; teniendo todo ello en consideración, parece entonces fundada la tendencia del cuasi-mercado a continuar segmentando socialmente la red escolar y, en consecuencia, a seguir menoscabando el margen a la igualdad de oportunidades educativas.

Agradecimientos

Según mencionamos ya en la introducción del artículo, éste toma en consideración el material empírico desarrollado en el marco del estudio “Disposiciones, estrategias y prácticas de elección escolar: desigualdades en la elección de centro en Barcelona”, financiado por la Fundación Jaume Bofill. Asimismo la producción del artículo ha sido posible gracias al apoyo brindado por la Fundación Ramón Areces al proyecto “Factores de desarrollo, política educativa y logros formativos en los países avanzados. Un análisis internacional en clave de excelencia y equidad en educación”, dirigido por Miguel Ángel Alegre.

Referencias bibliográficas

- Alegre, M.A. y Benito, R. (2012). ‘The best school for my child?’ Social geographies of school choice in Barcelona. *British Journal of Sociology of Education*, 33(6), 849-871.
- Alegre, M.A., Benito, R., González, S., y Chela, X. (2010). *Les famílies davant l’elecció escolar. Dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Mediterrània, Col. Polítiques 72.
- Archbald, D. (1998). *Magnet schools, voluntary desegregation, and public choice theory: Limits and possibilities in a big city school system*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Armour, D.J., y Peiser, B.M. (1998). Interdistrict choice in Massachusetts. En P.E. Peterson y B.C. Hassel (Eds.). *Learning from school choice* (pp. 157-186). Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Ball, S. J. (2007). *Education Plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education*. Londres: Routledge
- Ball, S. J., Bowe, R. y Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112.
- Ball, S.J. (2012). *Global Education Inc. New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary*. Londres: Routledge.
- Ball, S.J. (2003). *Class Strategies and the Education*. Market.Londres: RoutledgeFalmer.
- Ball, S.J. y Youdell, D. (2007). Hidden privatisation in public education. *Education International 5th World Congress Report*.
- Ball, S.J., y Vincent, C. (1998). ‘I heard it in the grapevine’: ‘Hot’ knowledge and school choice. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112.
- Bernal, J.L. (2007). Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education. *Journal of Education Policy*, 20(6), 779-792.
- Bonal, X., Alegre, M.A., Herrera, D., González, I., Rovira, M., y Saurí, E. (2005). *Apropiaciones escolares. Usos y sentidos de la educación obligatoria desde los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.

- Bourdieu, P., y Wacquant, L.J.D. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bunar, N. (2010). Choosing for quality or inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of Education Policy*, 25(1), 1-18.
- Burch, P. (2009). *Hidden Markets. The New Education Privatization*. New York: Routledge.
- Burgess, S. et al. (2007). The impact of school choice on sorting by ability and socioeconomic factors in English secondary education. En L. Wößmann y P.E. Peterson (Eds.). *Schools and the equal opportunity problem* (pp. 273-292). Cambridge, M.A.: MIT Press.
- Clowes, G.A. (2008). With the Right Design, Vouchers Can Reform Public Schools: Lessons from the Milwaukee Parental Choice Program. *Journal of School Choice*, 2(3), 367-391.
- Dronkers, J. y Roberts, P. (2008). Differences in Scholastic Achievement of Public, Private Government-Dependent, and Private Independent Schools. A Cross-National Analysis. *Educational Policy*, 22(4), 541-577.
- Gewirtz, S., Ball, S.J. y Bowe, R. (1995). *Markets, choice and equity in education*. Buckingham: Open University Press.
- Goldring, E., y Hausman, C. (1999). Reasons for parental choice of urban schools. *Journal of Education Policy*, 4(5), 469-490
- Gorard, S., Taylor, C. y Fitz, J. (2003). *Schools, markets, and choice policies*. Londres: Routledge Falmer.
- Lauder, H. y Hughes, D. (Eds.) (1999). *Trading in Futures. Why Markets in Education Don't Work*. Buckingham: Open University Press.
- Maloutas, T. (2007). Middle class education strategies and residential segregation in Athens. *Journal of Education Policy*, 22(1), 49-68.
- Noreisch, K. (2007). School catchment area evasion: the case of Berlin, Germany. *Journal of Education Policy*, 22(1), 69-90.
- Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2008). Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (2). www.ugr.es/~recfpro/rev122ART7.pdf
- Rambla, X. (2003). Las desigualdades de clase en la elección de escuela. *Revista de Educación*, 330, 83-98.
- Rangvid, B.S. (2010). School Choice, Universal Vouchers and Native Flight from Local Schools. *European Sociological Review*, 26(3), 319-335.
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278

- Van Zanten, A. (2003). Middle-class parents and social mix in French urban schools: reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education*, 13(2), 107-123.
- Van Zanten, A. (2006). Les choix scolaires dans la banlieue parisienne, défection, prise de parele et évitement de la mixité. En A.H. Lagrange (Ed.), *La Cohésion sociale à l'épreuve des inégalités* (pp. 315-350). Paris: Presses Universitaires de France.
- Vandenbergue, V. (1999). Combining market and bureaucratic control in education: an answer to market and bureaucratic failure. *Comparative Education*, 35(3), 271-282.
- West, A. y Ylönen (2010). Market-oriented school reform in England and Finland: school choice, finance and governance. *Educational Studies*, 36(1), 1-12.
- Whitty, G., y Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20(2), 93-107.
- Wößmann, L. et al. (2007). *School Accountability, Autonomy, Choice and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. OECD Education Working Paper 13. Paris: OCDE.