

UNIVERSIDAD DE GRANADA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA

**LAS ESTRATEGIAS DE ELECCIÓN DE CENTRO
EDUCATIVO EN LAS FAMILIAS DE CLASE MEDIA.
ESTUDIO DE LA INCIDENCIA SOCIAL EN UN
MERCADO EDUCATIVO LOCAL**

TESIS DOCTORAL

PRESENTADA POR

ANTONIO JOSÉ OLMEDO REINOSO

DIRECTORES DE LA TESIS

**DR. ANTONIO LUZÓN TRUJILLO
DRA. MARÍA MÓNICA TORRES SÁNCHEZ**

GRANADA, JULIO DE 2007

Hemos de buscar para nuestra circunstancia, tal y como ella es, precisamente en lo que tiene de limitación, de peculiaridad, el lugar acertado en la inmensa perspectiva del mundo. No detenernos perpetuamente en éxtasis ante los valores hieráticos, sino conquistar a nuestra vida individual el puesto oportuno entre ellos. En suma: la reabsorción de la circunstancia en el destino concreto del hombre.

(...)

Yo soy yo y mis circunstancias, y si no la salvo a ella no me salvo yo.

(...)

El que os da una idea os aumenta la vida y dilata la realidad en torno vuestro.

Ortega y Gasset
Meditaciones del Quijote

AGRADECIMIENTOS

Tan sólo cuando una persona se encuentra al final de una tarea que le ha ocupado la mayor parte de su propia “esencia”, que ha supuesto momentos de completa felicidad y realización personal, sin estar exenta de momentos de desaliento e impotencia, es verdaderamente capaz de reconocer la dimensión real del trabajo ya concluido. Es en estos instantes de “reconciliación” con uno mismo y con la propia Ciencia y sus procedimientos, tras esta “guerra de interpretaciones” como la definiera Nietzsche, cuando se toma conciencia del significado de conceptos tales como “equipo de investigación” y se comprende la profundidad de frases tan repetidas y al uso como aquélla que afirma que “el conocimiento es socialmente construido”. De esta forma, más que agradecer, puedo afirmar que tengo una deuda con todas aquellas personas que han contribuido a que hoy día yo sea el investigador y, quizás más importante ante la imposibilidad de separar ambas dimensiones, la persona en la que he convertido a lo largo de este proceso, durante estos últimos años de mi vida. Sería imposible enumerar en estas páginas a todas las personas que, de una forma y otra, han contribuido a la redacción de estas páginas, sin embargo, sí me gustaría agradecer personalmente a algunas de ellas sin las que este trabajo se hubiera quedado en un mero sueño de los tantos que he tenido, sin ánimo de restar importancia a estos últimos.

A mi grupo “humano” y de investigación, el cual confiere a diario sentido al adjetivo entrecomillado que lo define. Personalmente a Miguel A. Pereyra, su director, y al resto del equipo compuesto por Diego Sevilla, Julián Luengo, Antonio Luzón, Mónica Torres, Magdalena Jiménez, Rocío Lorente y Eduardo Santacruz. Todos ellos han sido una fuente constante de ánimo e inspiración, amortiguando los momentos de indecisión y dudas. Gracias sinceramente por vuestra acogida y acompañamiento, por haberme dado una oportunidad, apoyando y canalizando las iniciativas e inquietudes que se han presentado durante todo este tiempo. Puedo afirmar, sin miedo a equivocarme, que he estado respaldado en todo momento por un grupo en el que la humanidad y el

compañerismo son la dinámica predominante, lo cual no es moneda común tanto dentro como fuera de la propia Universidad.

No se hubiera escrito la primera página de esta tesis doctoral sin la presencia y supervisión de Antonio Luzón y Mónica Torres, que aceptaron dirigir este trabajo, lo que tratándose de mi persona soy consciente que no es tarea sencilla.

Mónica me ha contagiado a diario con su inquietud y constante búsqueda de explicaciones, con su inagotable afán por conocer. En multitud de ocasiones hemos compartido reflexión y pensamiento, riesgo y confianza, dudas y respuestas, dando forma a mi concepción de la investigación. En definitiva, hemos construido juntos unos planteamientos que dieron lugar a las principales aportaciones de esta tesis, por lo que estoy convencido que no serán las únicas que realizaremos juntos.

Si bien la deuda a la que hacía referencia no puede ser “saldada” con unas líneas en ningún caso, esto se hace radicalmente incontestable en relación a Antonio. El brillo de sus ojos ante cualquier reto intelectual ha iluminado mis momentos de decaimiento y su mano siempre estuvo tendida y abierta ante cualquier dificultad, superando cualquier calificativo. Él ha sido, y será siempre, algo más que un mentor, un compañero o un amigo. No encuentro palabras, tan sólo esta fuerte emoción que me sobrecoge al escribir éstas últimas líneas. En este momento, tan sólo puedo y sé utilizar las mismas con las que el concluye el mar de correos que hemos intercambiado durante estos años: “Muchísimas gracias y seguimos...”.

Entre los múltiples investigadores que he conocido a lo largo de este periodo me gustaría destacar la figura de uno de ellos, dada la importante influencia que ha ejercido sobre mis planteamientos y forma de entender la investigación. El profesor Stephen Ball me enseñó la verdadera dimensión de lo que significa ser un intelectual contemporáneo, expectante ante nuevas ideas y perspectivas y, quizás lo más importante para mí, abierto al diálogo y a la discusión en las que en ningún momento existieron jerarquías o gradaciones. Más allá de las múltiples conversaciones que hemos mantenido a raíz de nuestro primer

encuentro en Londres, le estoy sinceramente agradecido por la impronta y el sello que ha dejado en mí, tanto a nivel personal como profesional, lo cual ha revitalizado mi espíritu investigador en multitud de ocasiones.

Mi interés por la comprensión y denuncia de aquellas dinámicas que producen situaciones de exclusión social, lugar en el que se sitúa este trabajo, se debe a interminables conversaciones con mi grupo de íntimo de amigos. Entre ellos, con Benja di mis primeros pasos, tanto literal como metafóricamente, compartiendo momentos dulces y amargos, experimentando la cercanía y el acompañamiento de un verdadero hermano, incluso desde la distancia. Para definirme personal e intelectualmente es necesario hacer constantes referencias a su persona, ocupando un lugar destacado en todos y cada uno de los momentos en los que pretendo mostrar mi gratitud hacia mi entorno. A su vez, me gustaría agradecer especialmente a Natalia su sinceridad y valentía conmigo y ante la vida. Ella fue testigo y alimentó el nacimiento de esta preocupación. Su ilusión y creencia en que la educación puede contribuir a la transformación social se hace patente en su trabajo día a día, contagiando de esta forma el mío. Por todo ello, le estoy profundamente agradecido y la animo a que sigamos luchando juntos por esa sociedad más justa que tanto hemos discutido y con la que tanto hemos soñado.

Mi familia, mis padres y mis hermanos, me dotaron de apellido e identidad. Por esta razón estarán en todo aquello que yo emprenda y rubrique. Mi reconocimiento y gratitud hacia su desmesurado amor y presencia constante a lo largo de las distintas etapas de mi vida no puede expresarse más que compartiendo mi alegría con ellos, una vez que avistamos al final. Junto a ellos, mis “cuatro” abuelos, que, sin necesidad de entender la temática, los procedimientos y sucesivos pasos de este proceso, pero sin dejar por ello de interesarse a diario, no cejaron en su aplauso y felicitación con cada pequeño hito alcanzado. Todos juntos, mi familia, constituís el espíritu que dio pie a una inquietud que hoy se materializa en este libro.

Por último, debo confesar que este trabajo pertenece a María, mi pareja y maestra en la vida, de la misma forma en que yo puedo reclamar su autoría. Ella ha escrito esta tesis en los momentos en que no se teclean palabras, aquéllos en los que se cierran los libros y cesan los cotidianos ruidos de una investigación en proceso. Soy consciente de su difícil sacrificio e infinita paciencia, los cuales seguramente yo no hubiera sido capaz de desarrollar. Espero estar a la altura ante cualquier circunstancia y persona, en la forma con que ella me ha enseñado a hacerlo, con su ejemplo, cada uno de los días que comienzo a su lado. Por todo ello, debo darle la enhorabuena, ya que, al menos yo, me siento orgulloso y realizado con el esfuerzo que hemos realizado juntos. Σ'ευχαριστώ πάρα πολύ.

Hay, pues, toda una parte de la realidad que se nos ofrece sin más esfuerzo que abrir ojos y oídos –el mundo de las puras impresiones-. Bien que le llamemos mundo patente. Pero hay un trasmundo constituido por estructuras de impresiones, que si es latente con relación a aquél no es, por ello, menos real. Necesitamos, es cierto, para que este mundo superior exista ante nosotros, abrir algo más que los ojos, ejercitar actos de mayor esfuerzo; pero la medida de este esfuerzo no quita ni pone realidad a aquél. El mundo profundo es tan claro como el superficial, sólo que exige más de nosotros.

Ortega y Gasset

Meditaciones del Quijote

La clase social nunca es tan potente y dañina como cuando las desigualdades dejan de explicarse en sus términos, cuando la política clasista se naturaliza, se convierte en sentido común – cuando la política clasista es simplemente buena política.

Stephen Ball

Class Strategies and the Education Market

Introducción	19
Los estudios sobre elección de centro en España	23
Estructura de la investigación	26

PARTE PRIMERA

1. En el ojo del huracán: clase social, estrategia y política	33
1.1. La sociedad de la información y el conocimiento. Un nuevo paradigma social y de investigación	34
1.2. Aproximación al concepto de clase social	41
1.3. Una nueva forma de entender el orden social: los capitales económico, cultural y social	45
1.4. Las clases medias como nuevo paradigma de investigación	50
2. Educación y clases sociales: reproducción y resistencia	59
2.1. Instituciones y desigualdad social: la explicación funcionalista	60
2.2. Las corrientes críticas en la investigación sobre educación	64
2.3. «Colegas» vs. «Pringaos». La teoría de la resistencia de Paul Willis	70
2.4. La teoría de la reproducción social como punto de partida	72
2.4.1. De la reproducción cultural a la reproducción social	76
3. Metodología: planificación y herramientas del estudio empírico	81
3.1. Primera fase de investigación: la aproximación estructural a la influencia de la clase social en educación	84
3.1.1. Diseño del cuestionario e indicadores	85
3.1.2. Validación del cuestionario	88
3.2. Segunda fase de investigación: análisis del marco legislativo sobre elección y participación en los centros educativos	89
3.3. Tercera fase de investigación: los significados y estrategias de las familias de clase media con respecto a la elección de centro	91
3.3.1. Los principios de la <i>teoría fundada</i> (<i>grounded theory</i>)	93
3.1.2. Descripción de la muestra y trabajo de campo	96

4. Las clases sociales en el contexto de un mercado educativo local: indicadores y límites	99
4.1. La distribución del alumnado: un primer foco de diferenciación	100
4.2. Las diferencias en las calificaciones según el tipo de centro y el nivel socioeconómico	104
4.3. Las expectativas de los alumnos y alumnas frente al mercado laboral	109
4.4. Factores que explican la desigualdad en las expectativas del alumnado	112
4.4.1. Factores explicativos de las expectativas de estudio	113
4.4.2. Factores explicativos de las expectativas profesionales	116
A modo de síntesis. Clases sociales y educación: la actualidad de las teorías de la reproducción	119

PARTE SEGUNDA

5. La “libertad de enseñanza” en la legislación española: participación y elección de centro	125
5.1. Regulación educativa estatal: el gobierno socialista se debate entre equidad y libertad	127
5.1.1. El nacimiento de los Consejos Escolares	128
5.1.2. La regulación estatal de la libertad de elección de centro	130
5.2. La libertad gana la batalla: la puesta en marcha de elementos de cuasimercado en la arena española	134
5.2.1. La participación a examen: la debilitación de los Consejos Escolares	135
5.2.2. Cambios en la baremación: el refuerzo de los mecanismos de elección de centro	138
A modo de síntesis. Posibles efectos de las políticas de participación y elección de centro	143
6. La búsqueda de la felicidad de los hijos: una cuestión de presente y futuro	149
6.1. Decisiones compartidas: responsabilizar e implicar a los hijos	156
6.2. Responsabilidad de los padres: la importancia de la educación en la creación de los “proyectos vitales”	163
A modo de síntesis	173
7. El proceso de elección de centro: la información como principio de la dominación	177
7.1. El proceso de “información” de la elección: el rol de los capitales cultural y social	178
7.2. “Trampeando el sistema”: el acceso al centro deseado en caso de “problemas”	193
A modo de síntesis	201

8. Valoración de los centros educativos: en busca de la “distinción”	205
8.1. Más allá de la escuela pública o privada. La importancia del “prestigio social”	207
8.1.1. La escuela privada como garantía de selección	212
8.1.2. La escuela pública como una ventana al mundo	216
8.2. El proyecto educativo: un punto de confluencia entre escuela y familia	222
8.3. El ambiente general de un centro: la búsqueda del entorno propicio	228
8.4. Cercanía del hogar: un arma de doble filo	233
A modo de síntesis	237
9. El orden instrumental en la valoración de centros educativos: condición necesaria pero no suficiente	241
9.1. El nivel académico: los resultados como prueba de la bondad del proceso	242
9.2. La utilidad del capital económico: educación privada como refugio ante los problemas	250
9.3. Atención personalizada: importancia del seguimiento y el acompañamiento	254
9.4. Evaluación pedagógica de los centros: la importancia del profesorado y la metodología	258
A modo de síntesis	266
10. Capital social y elección de centro: selección y creación de redes para los hijos	269
10.1. Generando capital social para los hijos: el control de los amigos y compañeros	270
10.2. El centro educativo como promotor de capital social	278
A modo de síntesis	286
11. La participación de las familias en el centro y en la educación.	289
11.1. Compartiendo el proyecto educativo: La casa como segundo lugar de escolarización	291
11.2. La información y el control sobre la marcha de los hijos: las posibilidades en el uso de las tutorías	300
11.3. La participación en los órganos de gobierno: diferencias en función del tipo de centro	309
A modo de síntesis	313

12. Elección de centro y expectativas de futuro: la inversión de las familias de clase media en educación	317
12.1. Educación como herencia: del capital económico al capital cultural y viceversa	318
12.2. Expectativas educativas y laborales: la creación de “futuros imaginados”	325
12.3. Un perfil concreto de persona: los resultados esperados del proceso	334
A modo de síntesis	341
Conclusiones	345
BIBLIOGRAFÍA	361
ANEXOS	371
Anexo II. Variables introducidas y resultados de los análisis factoriales	379
Anexo III. Funciones del Consejo Escolar en la legislación española	383
Anexo IV. Ocupación y nivel de estudios de las familias entrevistadas	389

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICOS

Tablas:

Tabla 1. Niveles del nuevo sistema marco de nuestro análisis	40
Tabla 2. Diferencias entre las redes primaria profesional y secundaria superior	67
Tabla 3. Recodificación de las variables de ocupación a partir de ISCO-88	88
Tabla 4. Variables utilizadas en nuestro estudio sobre expectativas de estudio	114
Tabla 5. Coeficientes de la ecuación de regresión sobre expectativas de estudio	115
Tabla 6. Variables utilizadas en nuestro estudio sobre expectativas profesionales	116
Tabla 7. Coeficientes de la ecuación de regresión sobre expectativas profesionales	117
Tabla 8. Baremo para la admisión de alumnado en centros públicos y concertados (RD 2375/1985)	131
Tabla 9. Baremo para la admisión de alumnado en centros públicos y concertados (Decreto 115/1987)	133
Tabla 10. Participación en elecciones a Consejo Escolar por sectores en centros públicos (%)	138
Tabla 12. Baremo para la admisión de alumnado en centros públicos y concertados (Decreto 72/1996)	140
Tabla 13. Baremo para la admisión de alumnado en centros públicos y concertados (RD 366/1997)	142
Tabla 14. Baremo para la admisión de alumnado en centros públicos y concertados (Decreto 77/2004)	142

Gráficos:

Gráfico 1. Nuevas dimensiones de la Inclusión/exclusión social en la sociedad de la información	36
Gráfico 2. Cambios y transformaciones en la transición juventud-aduldez	39
Gráfico 3. Tipos de capital según Bourdieu	47
Gráfico 4. El nuevo contexto para el estudio de la desigualdad en educación	57
Gráfico 5. Diseño del estudio cualitativo	96
Gráfico 6. Distribución de alumnado en los distintos tipos de educación según clase social familiar – 4º ESO	103
Gráfico 7. Distribución de alumnado en los distintos tipos de educación según clase social familiar – 2º Bachillerato	103

Gráfico 8. <i>Distribución de notas obtenidas según tipo de centro</i> – 4º ESO	107
Gráfico 9. <i>Distribución de notas obtenidas según tipo de centro</i> – 2º Bachillerato	107
Gráfico 10. <i>Distribución de notas obtenidas según clase social familiar</i> – 4º ESO	108
Gráfico 11. <i>Distribución de notas obtenidas según clase social familiar</i> – 2º Bachillerato	108
Gráfico 12. <i>Expectativas profesionales según la clase social familiar</i> - 4º de ESO	111
Gráfico 13. <i>Expectativas profesionales según la clase social familiar</i> - 2º de Bachillerato	111
Gráfico 14. <i>Expectativas profesionales según el tipo de centro</i> - 2º de Bachillerato	112

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación intenta demostrar cómo la clase social sigue ejerciendo una influencia importante en el espacio educativo y por tanto sobre el devenir y la trayectoria educativa de los alumnos. Este aspecto cobra especial importancia si consideramos al conocimiento, y por extensión a la educación, como elementos centrales del proceso productivo en el marco de la sociedad de la información. De esta forma, entendemos, de acuerdo con Brown (2000), que en la actualidad la educación se presenta como un “bien posicional” de forma más pronunciada incluso que en décadas anteriores, lo cual implica que “lo que un grupo gana, otros lo pierden” (Van Zanten, 2005, p. 156). Este incremento de la educación como bien posicional hace que cobren especial importancia las estrategias que las distintas clases sociales, en especial las clases medias. Éstas ponen en funcionamiento una serie de prácticas para mantener las diferencias dentro la estructura social, permitiéndoles salvaguardar su relativa ventaja posicional (Power et al., 2003). Expresado de otra manera, estamos interesados en ofrecer una explicación a la pregunta que se hace Devine en relación a “cómo las clases medias se han mostrado tan efectivas en resistir los intentos legislativos, especialmente mediante la provisión educativa, para crear una sociedad más abierta” (Devine, 2004, p. 5).

Como afirman Ball y Vincent (2001), las diferencias de clase materiales, discursivas y psicológicas continúan siendo una componente explicativa crucial de la persistencia de desigualdad social, y todos éstos son factores en los que se fundamenta, de forma compleja, el propio concepto de clase. Defendemos, pues, que la elección escolar es un punto crítico de la inversión cultural en la economía simbólica, ya que mediante ésta los padres de clase media intervienen en la práctica educativa para defender y promover sus intereses de clase. Por tanto, el estudio de las estrategias de los padres de clase media nos

ayudará a entender mejor el fenómeno de la elección de centro en concreto y de las dinámicas de reproducción en general, pero, dada la gran diversidad interna que éste grupo presenta se necesita, a su vez, de un análisis más cuidadoso y detallado de las diferencias intra-clase en educación. Aún cuando no exista una distinción lineal clara y directa entre estatus socio-económico y tipo de escuela, debemos prestar atención a las distintas divisiones horizontales que reflejan diferentes orientaciones, las cuales se hacen patentes por medio de dinámicas de enseñanza-aprendizaje y determinadas configuraciones en la organización escolar (Power et al., 2003; Whitty et al., 1999).

Esto nos lleva a plantearnos la existencia y naturaleza de las distintas opciones educativas que se forjan dentro de un mercado educativo local. Partimos, por tanto, de una definición de escuela “polisémica”, en función de la clase social desde la que nos situemos, ya que hace que las reacciones y posiciones de las familias sea diferente respecto a un mismo centro (Gewirtz et al., 1995). De esta forma entendemos que los padres, incluso dentro de las propias clases medias, se vinculan de diferentes formas a las escuelas, presentando diferentes perspectivas sobre cómo pueden ayudar a sus hijos mejor y con diferentes valoraciones de su relativo “poder” frente al de la escuela (Lareau y Shumar, 1996). Es importante señalar que las preferencias y expectativas de las familias no pueden separarse del marco local y las particularidades del área en que se toman (Glatter et al., 1997), favoreciendo con ello la aparición de distintos mercados educativos, los cuales deben entenderse siempre como “localizados y contextualizados” (Gewirtz et al., 1995). La existencia de distintas perspectivas respecto a un mercado concreto junto a la coexistencia de distintos mercados en el entorno cotidiano hace que la dinámica del mismo pase a formar parte de la vida de las personas, estableciéndose una simbiosis entre ambos, mercados y personas. En otras palabras, tal como afirman estos autores: “hay todo rango de complicadas variaciones de los mercados tanto dentro como a lo largo de los distintos estados que refleja los problemas y las negociaciones que la gente toma como consecuencia de vivir alrededor y dentro de «mercados vividos»” (ibidem, 1995, p. 3).

Precisamente en el marco de estos “mercados vividos” es donde situamos los procesos de transferencia de privilegios referidos por los teóricos de la reproducción. No obstante, es importante resaltar que dicho proceso de reproducción “no es una trayectoria suave basada en características individuales, que son transmitidas de forma natural entre generaciones. (...) Cada persona (en este caso, padre, madre o ambos), mediante la habilidad con que active su capital o juegue su baza, influye en las interacciones con instituciones sociales y otras personas, a pesar de las características individuales, tales como raza o clase, ya que el proceso de reproducción social no es un proceso continuo y determinista. Por el contrario, toma forma en cada momento, en particulares ámbitos sociales” (Lareau y McNamara, 1999, p. 50). Participando de esta misma idea, nos proponemos considerar el ámbito de la elección de centro como uno de estos procesos en los que de forma más o menos consciente las familias tratarán de reproducir su posición de clase. Para ello deberemos tener en cuenta cómo “los recursos se entrelazan y son convertidos para otros usos” (Allatt, 1993, p. 142), por lo que centraremos nuestro interés en cómo se dibujan esas interconexiones y transformaciones. Dichas estrategias estarán influidas por las formas en que las familias de las distintas clases perciben y “descifran” los códigos de las distintas escuelas a las que tienen potencial acceso, así “lo que «ven» y «saben» de una escuela es diferente y está relacionado con diferentes sistemas de valores y relevancias” (Gewirtz et al., 1995, p. 38).

Nos encontramos, por tanto, en un ámbito en el que los límites entre agencia y estructura, autonomía y restricción, son difíciles de determinar. Es cierto que en determinados casos se pueden señalar una serie de barreras materiales y de cuestión práctica en relación con los distintos grupos, pero, a su vez, “las elecciones y estrategias son tomadas dentro de repertorios discursivos particulares y vocabularios de razones” (Ball, 2003a, pp. 23-24). Por ejemplo, en el caso español el marco legislativo supone una de esas barreras al regular el acceso a los distintos centros sostenidos con fondos públicos. De cualquier forma, esto no impide la aparición de determinadas estrategias dentro de las distintas clases para conseguir cierta ventaja, como expondremos a lo largo de este trabajo de investigación. Por otro lado, la oportunidad de actuar aparece

frecuentemente relacionada con la noción de “capacidad”, la cual se entiende en relación con los bienes y otros recursos relevantes de que disponen las familias. Capacidad, estrategia y recursos, por tanto, se encuentran íntimamente ligados. En la medida en que se acumulan recursos, sean de la naturaleza que sean (tanto económicos, como culturales y sociales), se modificará la capacidad de una familia de dar respuesta a los problemas planteados en la educación de sus hijos, lo cual también ocurrirá en la medida en que se observan y aprenden, e incluso se refinan, las estrategias que éstas ponen en práctica (Ball, 2003a). Por tanto, cuando intentamos determinar los motivos que llevan a elegir un tipo de educación determinado o un centro concreto, debemos tener en cuenta que la “formación de preferencias por parte de los padres no ocurre en un espacio libre de problemas e influencias (lo cual también significa que incluso la “lista de preferencias” de los padres no puede ser vista como representativa de preferencias elegidas libremente)” (Glatter et al., 1997, p. 15). Este aspecto es señalado por Lareu y Shumar (1996) al estudiar el grado de aceptación e identificación de distintos grupos de padres en relación a la participación en la educación de sus hijos. Descubren que está relacionado con los efectos causados por diferencias significativas en base a los recursos sociales de que disponen, refiriéndose con ellos a la experiencia educativa, la flexibilidad ocupacional, los recursos económicos y las redes sociales. A su entender, esta realidad complica las opciones para cambiar el funcionamiento del sistema, a la vez que refuerza los mecanismos y estrategias de reproducción, dada la dificultad de posibilidad de cambiar los citados recursos mediante políticas meramente educativas. Aún así, no deberíamos caer en el error de identificar las estrategias y elecciones llevadas a cabo por los sujetos únicamente con dinámicas de acción social dominadas por completo por un determinado “cálculo racional”. Los individuos, en nuestro caso las familias, a veces organizan su actividad y estrategias en base a razones muy diversas, pudiendo responder a motivos no relacionados con la consecución de la propia ventaja personal (Ball, 2003a).

De cualquier forma, la familia se presenta posiblemente como la unidad sobre la que establecer el punto de partida de nuestra investigación. Como señala Ball, ésta se encuentra en el centro del nivel interpretativo de nuestro estudio,

entendiéndola como “una unidad relativamente independiente de toma de decisiones, la cual persigue sus propios objetivos, valores e intereses” (ibidem, p. 24). Este hecho no debe hacernos pensar que todas ellas funcionen a nivel interno de forma similar, respondiendo a los mismos patrones. Por el contrario, incluso en el propio nivel de las familias existen diferencias que se deben tener en cuenta, como pueden ser el rol de los hijos en la toma de decisiones, cuestiones de género o la misma organización de la unidad familiar y el hogar.

Todo lo expuesto hasta ahora nos lleva a la conclusión de la necesidad de ampliar el espectro de nuestra investigación, considerando tanto aspectos locales y personales como estructurales, objetividades y subjetividades, para poder entender la elección de centro como parte de las herramientas de las dinámicas más amplias de reproducción cultural y social. Si entendemos la elección como parte un proceso más amplio, en principio educativo, pero fuertemente ligado a la creación de trayectorias personales y creación de identidades, debemos, por tanto, relacionar dicha elección en cada momento en que se realice con el devenir de todo el proceso que la engloba, considerando qué ha llevado a una persona, o familia, hasta el punto en el que se encuentra y, sobre todo, hasta donde pretende llegar. Es por ello que compartimos las palabras de Gewirtz, Ball y Bowe cuando afirman que “tan sólo relacionando elección, respuestas y distribución de los resultados, en el particular entorno de un mercado local empezará a ser posible el entendimiento, la evaluación y la teorización sobre el mercado educativo como un fenómeno social, económico y político” (Gewirtz et al., 1995, p. 3).

Los estudios sobre elección de centro en España

Tal y como pone de manifiesto Fernández Esquinas (2004) en nuestro país la elección de centro educativo por parte de las familias no es un asunto que haya suscitado debate social hasta fechas relativamente recientes¹. En España, los estudios a este respecto son de carácter principalmente estructural,

¹ La actual preocupación sobre este ámbito puede constatarse con la reciente aparición de artículos publicados en periódicos nacionales, sirviendo el publicado por Bonal (2006) a modo de ejemplo.

relacionando cifras a nivel nacional o regional, con una base fuertemente cuantitativa. Estos trabajos se centran en la incidencia de distintas variables sobre la elección de centro realizada por las familias, señalando tendencias a nivel general con respecto a la opción por distintas tipologías de centros dentro del mercado educativo español. Intentan, por tanto, explicar la influencia de variables estructurales como el nivel socio-económico a la hora de elegir centros diferentes, en base a diferentes ejes: públicos, privados, concertados; religiosos o laicos; centrados en la enseñanza de idiomas (ya sean éstos el de la propia comunidad o idiomas extranjeros), etc. Dicha influencia es corroborada por los estudios de Fuenmayor, Granell y Villarreal (2003). Estos autores señalan que, si bien es cierto que las familias que presentan mayores niveles de renta optan por centros privados concertados de carácter religioso, no puede obviarse que dichos centros se encuentran principalmente en distritos donde el nivel socio-económico es a su vez alto, limitando con ello la naturaleza de su público. Junto a esto, y dado que su investigación se lleva a cabo en la Comunidad Valenciana, demuestran la existencia de estrategias por parte de los padres de clase media para “controlar” la población de los centros a los que acuden sus hijos mediante, en este caso, el idioma, el cual “es utilizado por algunos padres como un factor de diferenciación, pudiendo configurarse simultáneamente como una barrera de entrada para ciertos colectivos (inmigrantes, minorías raciales, etc.) que tienen dificultades con su integración lingüística” (ibidem, p. 338).

Dentro de esta misma línea, estos estudios generan tipologías de familias en relación con su tendencia a la participación en la elección. Así, por ejemplo, Fernández Esquinas (2004) distingue entre aquellas *familias que no eligen*, las cuales responden a un perfil ocupacional de carácter menos cualificado y menor nivel de estudios, y, por otro lado, las *familias que eligen*, principalmente compuestas por profesionales, administrativos, empresarios y directivos, los cuales han finalizado estudios secundarios y universitarios. En este mismo estudio se constata que pese a la gratuidad de los centros concertados sigue existiendo una división tanto espacial, en relación con la ubicación de los centros, como simbólica, dado su carácter privado en los niveles no obligatorios y la existencia de una oferta educativa distinta a la de la pública.

Este tipo de centros es especialmente valorado por las clases medias, las cuales apelan a criterios relacionados con la facilidad de acceso y desplazamiento, junto a una combinación de criterios pedagógicos y simbólicos. Dentro de estos aspectos simbólicos destaca especialmente la imagen que el centro concertado crea de cara al posible público potencial y, junto a ello, la composición social del centro. Esto lleva a aquellas familias que desean un determinado centro y experimenten problemas a causa de la legislación reguladora existente, a desarrollar una serie de estrategias con el objetivo de conseguirlo, entre las que destacan la utilización de la dirección de trabajo de alguno de los progenitores o el empadronamiento del hijo en el domicilio de algún conocido o familiar que se encuentre dentro del mismo distrito que el centro en cuestión (ibidem, p. 380). La principal causa de estas dinámicas, según este mismo autor, es la falta de criterios objetivos sobre la calidad educativa, aún cuando reconoce que la existencia de los mismos, en contextos en los que prima la libertad de elección de centro, puede dar lugar a “nuevos procesos de segregación en el amplio sector de las clases medias y las clases desfavorecidas” (ibidem, p. 387).

Como podemos observar, estos estudios resultan parcialmente esclarecedores, generando una serie de resultados interesantes respecto a la realidad española. Permiten señalar tendencias respecto a la elección e, incluso, establecer principios de asociación entre distintas preferencias educativas de determinadas familias. Sin embargo, adolecen de un matiz fundamental dado su marcado carácter ideológico y político, como el propio Fuenmayor y sus colegas admiten: “en cualquier caso no cabe atribuir a estos resultados más importancia de la que tienen. Estas variables únicamente expresan una tendencia. No explican de forma fehaciente el comportamiento de los padres respecto a la elección del centro. Hay que destacar que el porcentaje de aciertos del modelo no alcanza el 60% de los casos, lo que indica que existen otras variables, distintas de la socioeconómicas, que influyen de manera decisiva en esta decisión” (Fuenmayor et al., 2003, p. 385). Mientras que estos estudios “radiografían” la realidad y ofrecen importante información respecto a la jerarquización de los distintos principios tenidos en cuenta en el momento de

dicha elección, no explican las estrategias y motivos que llevan a las familias a configurar dicha jerarquía.

En la presente investigación se plantea el hecho de la elección de centro y el acompañamiento educativo desde la perspectiva de las familias de clase media, pero centrándose en el análisis de los motivos, las razones, las estrategias y el discurso que éstas presentan. Por ello optamos por un análisis de naturaleza cualitativa en la línea abierta por Rambla (2003) y Bernal (2005), tratando de profundizar en la explicación de las tendencias apuntadas por los estudios anteriormente citados. Por tanto, en este momento, el objetivo de nuestra investigación es relacionar cómo la influencia de la clase social en educación se conjuga con las distintas dinámicas sociales en que dicha influencia se concreta y toma forma, mediante el estudio de los actores de un mercado educativo local. Para entender dicha influencia es necesario desenmascarar, primero, “los efectos ideológicos y la retórica en torno a la elección” (Bowe et al., 1994, p. 64), ya se presenten a nivel global o local, para, posteriormente, introducirlos de nuevo en nuestro análisis con el objetivo de retroalimentar el estudio de futuras elecciones. Como ya hemos puesto de manifiesto, estos actores, en determinados momentos de la investigación, serán las propias familias, como unidad de análisis, pero habrá situaciones en las que debamos “romper” dicha unidad con el objetivo de centrarnos en personas concretas, en función de la realidad con la que nos encontramos. Dichas estrategias familiares constituyen las propiedades informales a que hacen referencia Gewirtz y sus colegas cuando afirman que “el análisis de la interacción entre las propiedades formales e informales de los mercados en un contexto local específico es esencial si queremos identificar y empezar a entender los puntos en común y las variaciones en la operación y los efectos de los mercados en el sector público” (Gewirtz et al., 1995, p. 5).

Estructura de la investigación

Este trabajo de investigación se divide en dos partes bien diferenciadas, lo cual no implica una falta de conexión y relación entre las mismas. En la primera de

ellas se presenta la fundamentación teórica, es decir, los conceptos que serán utilizados a lo largo del mismo, junto con la justificación del objeto de estudio y su contribución al cuerpo de conocimiento de las Ciencias Sociales. Así, el capítulo primero ofrece una perspectiva, a nivel teórico, de los conceptos relacionados con la definición de las clases sociales en el contexto de la *sociedad de la información y el conocimiento*. Junto a ello se subraya la necesidad de profundizar en la determinación y comprensión del grupo compuesto por las *nuevas clases medias*, como se subraya especialmente desde la sociología inglesa.

En esta misma línea, en el capítulo segundo se presentan los distintos enfoques que han relacionado a la educación con las clases sociales. De forma breve, partimos de los postulados de las teorías funcionalistas y su explicación sobre las relaciones que se establecen entre la configuración del sistema de enseñanza y las dinámicas sociales de segregación y exclusión social. A continuación, nos centramos en los principios sobre los que se sustentan las corrientes críticas, entre los que destacamos a las aportaciones de Young, Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, deteniéndonos en la *teoría de la resistencia* de Willis. Por último, analizamos las propuestas desarrolladas por Bourdieu y Passeron, dentro de la línea de las teorías de la reproducción social.

El capítulo tercero presenta la estructura y planteamientos metodológicos de este trabajo de investigación, donde se distinguen tres etapas en función de la naturaleza de las distintas preguntas de investigación que se han ido planteando a lo largo del mismo, lo cual a condicionado los métodos utilizados. Los resultados de dichas fases se presentan en los capítulos siguientes.

Por una parte, se ha realizado un estudio de corte cuantitativo con el objetivo de describir, desde una perspectiva estructural, la situación educativa en el mercado educativo local que constituye la ciudad de Granada. Los resultados de esta primera fase se presentan en el capítulo cuarto. Con ello se observan tendencias segregadoras en el reparto de la población entre las distintas tipologías de centros educativos, en función a su procedencia social, por lo que se planteó la necesidad de profundizar en los mecanismos de elección y

acceso a los mismos. De esta forma concluye la primera parte del presente trabajo.

Como consecuencia de estos resultados, la segunda parte de nuestra investigación, se centra en la explicación de los mismos desde una perspectiva cualitativa. Así, en el capítulo quinto, se analizan las políticas desarrolladas en España y en la Comunidad Autónoma Andaluza en torno a la elección de centro y los mecanismos de participación de las familias en la configuración y desarrollo del sistema educativo.

Los capítulos restantes presentan los resultados de la tercera fase señalada en el diseño de la investigación. Consiste en un estudio de corte cualitativo realizado sobre un grupo de familias de clase media, con el objetivo de profundizar y comprender el discurso de aquéllos que, en un primer momento, se presentan como “triunfadores” a lo largo del proceso, como ponen de manifiesto los datos obtenidos en la primera fase de la investigación.

Así, en el capítulo sexto nos centramos en las motivaciones y el sentido que toma la elección de centro para este grupo de familias. De esta forma, situamos este proceso dentro un conjunto de dinámicas más generales desarrolladas por las propias familias cuyo objetivo es la consecución de la reproducción de la posición social que ostentan en la actualidad.

El capítulo séptimo profundiza en el procedimiento de búsqueda de información sobre el funcionamiento de los distintos centros y las estrategias puestas en prácticas para lograr el acceso a aquél que se ha escogido. Así, se identifican un conjunto de redes sociales sobre las que se transmite la información y en las que participan estas familias de clase media. Junto a ello, subrayamos el importante papel que juega el capital social tanto en la constitución como el mantenimiento de dichas redes.

Los distintos aspectos sobre los que se busca dicha información y se valoran los centros educativos son el núcleo de los capítulos octavo, noveno y décimo. Haciendo uso de la diferenciación introducida por Bernstein entre los órdenes *expresivo* e *instrumental*, analizamos la valoración en torno a aspectos relacionados con el ambiente de los centros, el prestigio social y el perfil socioeconómico predominante en los mismos. Por otro lado, nos detenemos en

la evaluación que las familias realizan respecto a aquellos elementos relacionados con el nivel académico, la metodología e instalaciones de los centros. En último lugar, señalamos el énfasis y la importancia otorgada por los padres de clase media al control de los amigos y el desarrollo de redes y contactos sociales por parte de sus hijos.

En el capítulo undécimo nos centramos en la relación familia-colegio, más en concreto en las distintas formas de presencia de las familias en los centros educativos. Para ello distinguimos, por un lado, el desarrollo y utilización de las tutorías y, por otro, la participación de los padres en los distintos órganos de gobierno de los centros. Nuestro interés en estos aspectos radica en la valoración previa realizada por las familias en base a las posibilidades y necesidad de participar y los espacios que crean y permiten determinados centros, lo cual influirá sobre el resultado final de la elección.

Completando la presentación del análisis y los resultados del estudio cualitativo sobre la elección de centro de las familias de clase media, en el capítulo decimosegundo relacionamos este aspecto de nuevo con otras dinámicas más amplias. De esta forma, volvemos a los planteamientos señalados en el capítulo sexto para centrarnos en las expectativas que los padres desarrollan sobre sus hijos y el rol que juega la elección de centro a este respecto.

Por último, se presenta un capítulo en el que se ofrece una recapitulación general de los resultados obtenidos en este trabajo de investigación, donde se muestran las principales conclusiones del mismo. En este capítulo final realizamos un proceso de reflexión y abstracción, en el que se relaciona el proceso de elección con aquéllos relacionados con las dinámicas creación y definición de las clases sociales, cerrando así el círculo de reproducción y cierre social.

PARTE PRIMERA

En el ojo del huracán: clase social, estrategia y política

Antes de presentar el diseño y resultados de un estudio cuyas variables principales son aquellas que se derivan del concepto de *clase social*, vemos necesario establecer una serie de consideraciones previas que serán de utilidad a lo largo de la lectura y comprensión de este trabajo de investigación.

Las clases sociales han sido tradicionalmente un constructo altamente controvertido y recurrente en la investigación en Ciencias Sociales a lo largo del último siglo. Durante la década de los noventa, surgen planteamientos, que bajo el paraguas de principios posmodernos proclaman el fin (Clark y Lipset, 1991) o la “disolución” de las clases sociales en distintas formas y colectivos (Lash & Urry, 1994, citado en Butler, 1995). Frente a éstos, se alza un cuerpo de estudios en defensa de su continuidad, reconociendo, sin embargo, que pueden estar funcionando en base a principios distintos a los tradicionales (Ball, 2003b; Bourdieu, 2001b; Wright, 2000). Estas nuevas teorías subrayan la importancia de recuperar el concepto de clase social a la primera fila del discurso y la investigación. De esta forma se pone énfasis en cómo, quizás por lo sutil de su acción, las clases pueden estar ejerciendo una papel determinante en la creación de nuevas desigualdades y, lo que es más importante, en la “naturalización” y justificación de las mismas, imbricándose con las prácticas del día a día de la ciudadanía en las sociedades contemporáneas. Aún cuando esta última es la línea en la que situamos nuestro programa de investigación, no pretendemos con ello defender que cualquier fenómeno puede ser explicado en términos de clase. No obstante, estamos de acuerdo con Wright cuando reconoce que “el análisis de clase se basa más en la convicción de que la clase es una causa social penetrante, y que por ello merece la pena explorar sus ramificaciones en múltiples fenómenos sociales (...) Esto implica profundizar nuestra comprensión de los

límites sobre lo que la clase explica, así como de los procesos mediante los cuales la clase nos ayuda a determinar aquello que sí explica” (2000, p. 1).

De esta forma, este primer capítulo persigue un doble objetivo. Por un lado, no centraremos, con el objetivo de introducir las en nuestro discurso y análisis, una serie de ideas concernientes a la teoría social contemporánea sobre las clases medias y, más en concreto, sobre su devenir/actuación dentro del campo educativo. Así, en los primeros apartados presentaremos las distintas definiciones y aportaciones que desde el campo de las Ciencias Sociales se han desarrollado en torno al concepto de clase social. A su vez, expondremos el modelo que se ha adoptado para desarrollar nuestro trabajo de investigación. Por otro lado, justificaremos el porqué de la relevancia de un estudio de las estrategias y discurso de los padres y madres de clase media, qué nos ha llevado a investigar a este grupo de familias. De este modo, pondremos de manifiesto nuestra apuesta por la inclusión de estas variables relacionadas con la clase así como las posibles aportaciones que ésta puede realizar a la comprensión de las dinámicas de inclusión y exclusión social que se producen en el seno de las sociedades contemporáneas. Comenzamos, en el siguiente epígrafe, con una breve presentación del nuevo marco social en el que nos encontramos inmersos de forma que nos ayude a situar y entender el contexto en el que se deben definir las clases sociales, su definición, configuración y estrategias.

1.1. La sociedad de la información y el conocimiento. Un nuevo paradigma social y de investigación

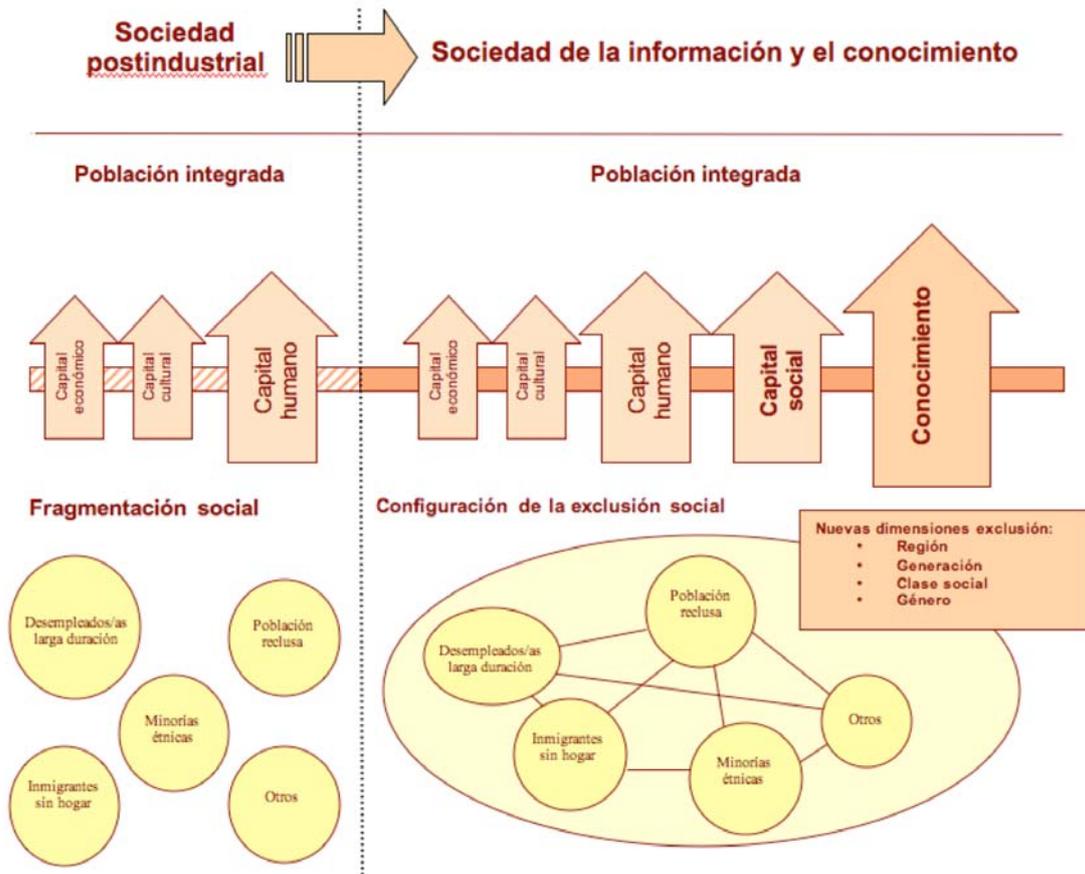
Para entender el nuevo papel que juegan las clases sociales debemos situarlas en el marco del nuevo contexto económico y social fruto del impacto de la globalización y, en particular, de la revolución producida por el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, dando lugar a la que conocemos como *sociedad de la información y el conocimiento*. Como señala Castells, “por primera vez en la historia, la mente humana es una fuerza productiva directa, no sólo un elemento decisivo del sistema de producción” (Castells, 2000, p. 62). Si bien es cierto que el conocimiento siempre ha jugado

un papel central en el crecimiento económico y la elevación de los niveles de bienestar social (David y Foray, 2002), en la actualidad asistimos a un aumento pronunciado del ritmo de crecimiento, acumulación y depreciación del mismo. Desde esta perspectiva, el conocimiento no es algo ya ajeno a la vida y la actividad de las personas, un conocimiento académico, generado en las instituciones destinadas al efecto, como las universidades y los centros de investigación, las cuales siguen teniendo un importante lugar en la creación y difusión del mismo, pero que han dejado de poseer los derechos de propiedad en exclusiva sobre éste, el cual se plasma ya no sólo en grandes y complicados corpus teóricos, sino que se hace patente en la creación de habilidades y competencias sociales y profesionales necesarias para la «supervivencia» en el nuevo marco económico. Todo esto configura una situación sin precedentes, en la que tanto el conocimiento como las formas de adquirirlo y procesarlo juegan un importante papel, situando a la educación, entendida en todas sus dimensiones, en un lugar central y privilegiado. Este nueva situación supone, a su vez, una relativización de la tradicional diferenciación entre la antigua clase media burguesa y las “nuevas clases medias”, aquellas cuya situación les viene conferidas por el basto volumen de capital cultural que poseen ocurriendo como señala Brown:

En breve, es como si el crecimiento en la cantidad de capital cultural, el cual se encuentra objetivado en máquinas, herramientas o instrumentos como ordenadores, y, por tanto, la cantidad de capital cultural que necesita ser incorporado con el objetivo de reproducir esta maquinaria y hacerla producir, tendieran a causar la transición de la venta directa por el productor, de forma que cada productor independiente pudiera realizar desde su propio capital, a la venta de fuerza de trabajo cualificada a grandes fundaciones de producción cultural.

(Brown, 2000, p. 211)

Gráfico 1. Nuevas dimensiones de la Inclusión/exclusión social en la sociedad de la información



Estos cambios estructurales generan a su vez transformaciones sociales (Castells, 2000). En primer lugar, el modelo patriarcal es puesto en duda y se ha visto claramente debilitado, redefiniéndose con ello los conceptos de familia, sexualidad y personalidad, junto a las relaciones entre mujeres, hombres y niños. A esto debe unirse el aumento en la esperanza de vida y el descenso de la natalidad, lo que hace que el peso relativo, a nivel demográfico, de la tercera edad sea mayor. Por otro lado, existe una mayor conciencia medioambiental. Nadie discute ya que existe, también, una mayor preocupación individual y social a este respecto, pero debemos ponerla seriamente en duda, al menos a escala internacional, al contemplar, entre otros ejemplos significativos, el desencuentro que ha generado la firma del Protocolo de Kyoto sobre la reducción en la emisión de gases a la atmósfera. Otro de los cambios sociales señalados es la crisis de los sistemas políticos y de los

movimientos sociales a la que asistimos, de forma que los primeros se han distanciado de forma pronunciada de la ciudadanía, mientras que los segundos están cada vez más fragmentados, son cada vez más localistas y se orientan a un único tema, logrando poca continuidad temporal, por lo que su función es realmente efímera en gran parte de los casos. Probablemente por todo lo expuesto hasta el momento, se percibe, en la actualidad, un reagrupamiento social en torno a identidades primarias, tanto religiosas, como étnicas, territoriales o nacionales.

Desde una perspectiva crítica se han apuntado diferentes problemas causados por la unión entre el capitalismo y la economía del conocimiento en la actualidad. Una de las principales problemáticas que se plantean en nuestros días es la aparición de una polarización social creciente a nivel mundial, basándose en la nueva lógica de lo que ha venido a llamarse «capitalismo del conocimiento» (Morgenstern, 2003). Según esta autora, el neoliberalismo acepta la existencia de una «tasa natural de paro» con la finalidad de mantener la competitividad a escala global, lo cual pasa por la adopción de otras estrategias como la reducción del sector público, la desregulación de los mercados de trabajo, la disminución de los costes salariales, etc. De forma que, para legitimar esta situación, se utiliza la educación, vinculando ésta directamente a la consecución de la eficacia laboral, separándose de la concepción más general, de carácter emancipatorio y social, que se le otorgara en el pasado.

Otros argumentos a los que se apuntan dentro de este debate se centran en el debilitamiento de las relaciones sociales y la precarización de las relaciones laborales². La juventud es especialmente sensible a este doble proceso. Las transiciones de la juventud a la adultez están sufriendo un proceso de desestandarización, mientras que las instituciones y las políticas están dirigiendo dichas transiciones asumiendo un modelo lineal en el que la integración social es igual a la integración del mercado de trabajo. Este modelo

² Beck utiliza una figura cuanto menos curiosa para explicar la actual separación entre Estado, sociedad y economía: “El Estado y la sociedad siguen jugando al tres en raya, mientras que la economía ya se ha sentado ante el tablero de ajedrez, y se siguen utilizando las mismas figuras tanto en el tres en raya como en el ajedrez, y resulta que al Estado le han dado jaque mate de repente aunque él cree que aún se juega al tres en raya” (2002; p. 42).

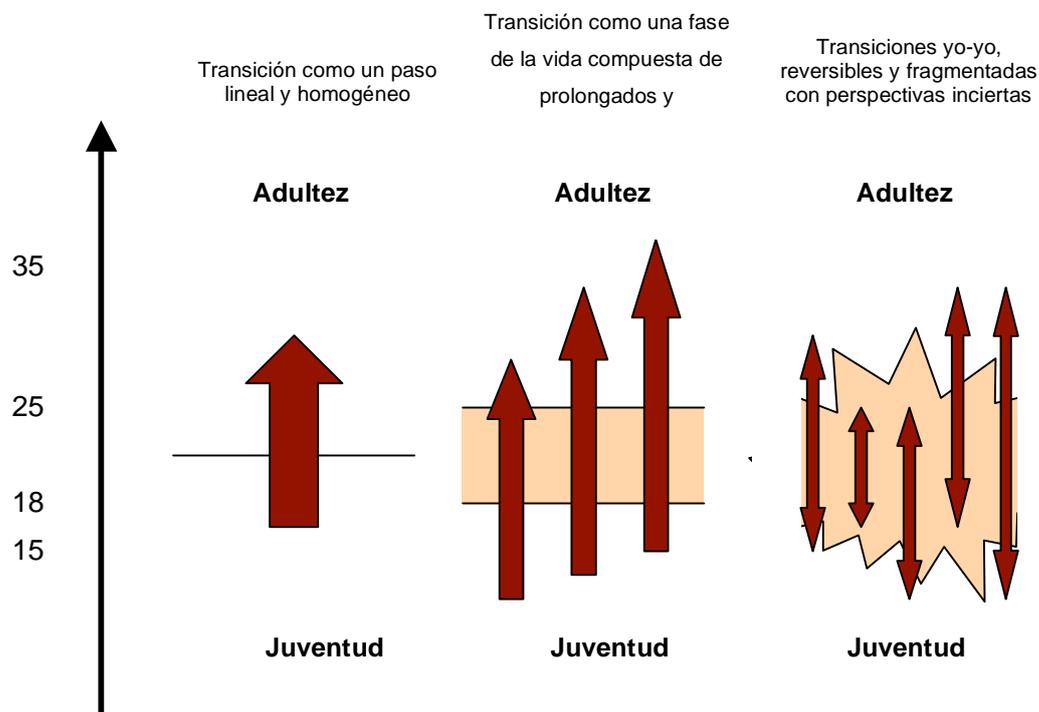
lineal debe ser puesto en tela de juicio, ya que, como afirma Morch, “existen múltiples transiciones y algunas están volviéndose engañosas debido a que las trayectorias educativas no siempre conducen a un trabajo, en algunos casos los trabajos no existen, en algunas ocasiones los prejuicios de género están presentes en situaciones de trabajo y obstruyen las transiciones y a veces se produce marginalización. Esta situación es causada por cambios en la vida de los jóvenes, por cambios en los modelos educativos y por cambios en la vida adulta y en el trabajo” (Morch, 2003, p. 53). Du Bois ha denominado este fenómeno como «proceso de yo-yoización» (Du Bois y López Blasco, 2003), comparando el paso de la juventud a la adultez con el movimiento de un yo-yo, cuyas oscilaciones están condicionadas por las distintas transiciones que sufren los jóvenes en relación con el empleo (ver Gráfico 2). Dichas transiciones ya no se plantean desde la lógica lineal:

educación ⇒ empleo ⇒ matrimonio ⇒ hijos

sino que suelen compatibilizar educación (momentos en los que el individuo se encuentra en paro) y empleo (ocupación en la mayor parte de los casos intermitente, temporal) o, incluso, hacerse reversibles. Éste último caso es el que representaría el movimiento de un yo-yo que comentábamos anteriormente. Las consecuencias de las transiciones realizadas de esta forma son inmediatas. En primer lugar, los jóvenes desempleados experimentan el miedo a no salir del paro y a volver a él los que tienen contratos de corta duración. La falta de relación entre los estudios superiores realizados y los empleos encontrados, es el segundo aspecto, lo que unido a la precariedad laboral, lleva una sensación de desasosiego, desorientación y emigración tentativa y no siempre satisfactoria. Por último, y como efecto de las dos anteriores, las personas, en especial los jóvenes, experimentan una vivencia individualizada de la situación de riesgo, como han puesto de manifiesto Beck (2002) y Morch (2003)³.

³ “Aquí se ve claramente que la individualización se pone, y se mantiene, en marcha, básicamente con relación a las oportunidades crecientes que existen en el sistema educativo, así como a los retos que se siguen de éstas en cuanto a trabajo remunerado y movilidad en el mercado laboral. Formación, mercado laboral y movilidad: he aquí unas condiciones institucionales marco, que no apuntan a un colectivo, sino al individuo. Como persona, debes producir tu propio modelo educativo, debes realizarte en el mercado laboral. Para las familias no existe posibilidad de

Gráfico 2. Cambios y transformaciones en la transición juventud-aduldez.



Fuente: Du Bois-Reymond y López Blasco (2003).

Esta situación viene unida a, y conlleva, como decíamos, cambios en las esferas económica, ideológica y política (Ball, 2003a). La reestructuración económica (ver Tabla 1), unida a los efectos de la globalización, está teniendo profundos efectos sobre la configuración de los mercados de trabajo, tanto a nivel local como nacional, así como en la seguridad y estabilidad de los empleos. Junto a esto, asistimos a lo que podríamos denominar como “migración de las reglas de exclusión”, que ya no se plantean desde una ideología meritocrática, sino basadas en el discurso y las reglas del “mercado”, de forma que “estas reglas operan ideológica y discursivamente tanto a nivel de las familias como político, con las nuevas políticas de incertidumbre, en particular por medio del individualismo competitivo” (ibid, p. 21), siendo dichas

encontrar una forma especial de ocupación; cada uno de sus miembros debe encontrar trabajo como individuo” (Beck, 2002, p. 66). En la misma línea Morch afirma: “Las instituciones sociales e incluso educativas se centran cada vez más en el proceso de desarrollo individual como un proceso de creación de autonomía en los jóvenes. Los aspectos democráticos y participativos de la vida joven indican que los jóvenes son más y más responsables de su propio desarrollo” (2003, p. 58).

políticas las que traduzcan las reglas de exclusión a la práctica, convirtiéndose, así, en “fuentes de articulación y legitimación discursivas de nuevos estilos de conducta y, en el caso de las reglas de mercado, en nuevos focos de oportunidad para aquellas familias que ostentan recursos y activos relevantes e intercambiables” (ibid, p. 21). El rol de la dimensión política será, por tanto, determinante en la regulación de las “nuevas reglas del juego”, en cuya definición la dimensión educativa jugará un papel central. Esta situación no pasará desapercibida para determinadas clases sociales, principalmente las clases medias, las cuales ejercerán fuertes presiones en todos los niveles citados, especialmente, utilizando su peso electoral, sobre el nivel político (Thrupp, 2001). Un ejemplo que ilustra esta situación es el relacionado con las distintas políticas de elección de centro y regulación de la participación en los mismos, que analizaremos con más detalle en el capítulo 3, donde veremos como el nivel político es responsable a nivel formal de la definición de los significados y “estilos de conducta” que compondrán las “nuevas reglas de exclusión” a que nos referíamos con anterioridad.

Tabla 1. Niveles del nuevo sistema marco de nuestro análisis

Económico	Reestructuración	Nuevos mercados trabajo
Ideológico	Cambio discursivo/cultural	Individualismo
Político	Cambio político/reforma sector público	Elección y competición

Fuente: Ball (2003a, p. 19)

El aumento en la importancia del capital cultural en este contexto se hace patente en todos los niveles, resultando un “relativo desplazamiento de la *directa* reproducción de privilegios de clase, (donde el poder se transmite mayormente mediante la propiedad económica) a formas de privilegio de clase *mediadas por la escuela*” (Apple, 2001, p. 420).

1.2. Aproximación al concepto de clase social

La discusión sobre la composición y formación de las clases sociales tradicionalmente se ha polarizado en base a dos posiciones con orígenes distintos. Por un lado, encontramos a que aquellos que siguiendo la perspectiva marxista se basan en la relación de los individuos con los medios de producción para definir las distintas clases, destacando, entre otros, Carchedi, Poulantzas, Wright y Gouldner. Por otro lado, los seguidores de los planteamientos de Weber, que sitúan su discurso respecto a las mismas en el marco del mercado, en función de las prácticas de consumo de los sujetos en el seno de este último, entre los que podríamos destacar a Parkin, Dahrendorf, Giddens y Goldthorpe. Aún así, tal y como señala Wacquant, en la actualidad, ante el surgimiento de nuevas configuraciones sociales como pusimos de manifiesto en el anterior epígrafe, “la división entre teóricos marxistas y weberianos se ha convertido en algo difuso” (1991, p. 39), de forma que ambas líneas de investigación están preocupadas por la cuestión de la proletarianización, el rol de las credenciales y el conocimiento en la desigualdad social, y la independiente contribución de los mercados y las organizaciones burocráticas en la estructuración de las clases medias. Por tanto, como defiende el propio Wacquant, es necesario realizar una síntesis entre enfoques “centrados en la producción” y “centrados en el mercado”, de forma que “la tarea está en clarificar la dialéctica entre estructura de clase y agencia de clase y los mecanismos que los unen” (ibidem, p. 50).

Llegados a este punto, conviene aclarar algo más a qué nos referimos cuando hablamos sobre *clases sociales*. De forma directa y, probablemente demasiado abrupta, comenzaremos afirmando, citando a Bourdieu, que “las clases sociales no existen” (Bourdieu, 2002, p. 24). En la forma en que las entendemos aquí, no son más que un constructo, una clasificación, en definitiva, una herramienta de la que se sirve el investigador, que nos será útil en la explicación de determinadas situaciones y acciones sociales.

Optamos, por tanto, por una perspectiva en la que las clases no forman grupos reales, sino que son únicamente conjuntos de “posiciones individuales”, arbitrariamente diferenciados por la mirada del investigador en base a patrones

definidos, entendiendo que “lo que existe es un espacio social, un espacio de diferencias, en el que las clases existen en cierto modo en estado virtual, en punteado, no como algo dado sino *como algo que se trata de construir*” (p. 25). Para nosotros, por tanto, la *clase social* es “una identidad y un estilo de vida, un conjunto de perspectivas sobre el mundo social y las relaciones que se dan en el mismo, los cuales están marcados por niveles de reflexibilidad variable”, (Ball, 2003a, p. 6).

Con esta definición pretendemos dejar claro que cuando nos referimos a las *clases sociales* no lo estamos haciendo tan sólo desde la esfera económica, es decir, desde una perspectiva que se centrara en la posición de un sujeto en el mercado laboral, sino, de una forma más amplia, en relación con un elenco de recursos, tangibles o no, con los que las personas nos enfrentamos y reaccionamos, de forma consciente o inconsciente, a los distintos problemas y situaciones que se nos plantean en el día a día, de forma que “la clase entra en todas las esferas de la vida” (ibidem, p. 20). Estamos interesados, por tanto, en las formas mediante las que las personas configuramos dicha identidad, por lo que pondremos más énfasis en el proceso, cómo se ha llegado a esta *situación de clase*, que en la propia posición en sí. Los límites de las clases, en palabras de Wacquant, no se pueden establecer en base a criterios objetivos sino que “deben ser descubiertos mediante el análisis del total grupo de estrategias creativas de distinción, reproducción y subversión llevados a cabo por los todos los agentes (...) situados en varias localizaciones teóricas en el espacio social” (1991, p. 52).

Nuestra postura en torno a la compleja definición de *clase social* nos remite directamente al concepto bourdiano de *habitus*. Bourdieu entiende por *habitus* los “sistemas de *disposiciones* duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente «reguladas» y «regulares» sin ser el producto de la obediencia a reglas y, a la vez que todo

esto, colectivamente orquestadas sin ser producto de la acción organizadora de un director de orquesta” (Bourdieu, 1991, p. 92).

Como puede verse, el *habitus* responde a todo el elenco de disposiciones interiorizadas por las personas, que pueden ponerse en funcionamiento ante situaciones concretas para dar respuesta a las necesidades que se plantean en la práctica, en la vida cotidiana. Son formas de actuación operativizadas, concepciones de las cosas, de nuestras posibilidades en determinados contextos, etc. Está, por tanto, directamente relacionado con las condiciones de existencia de las personas y sus trayectorias vitales, es decir, la historia personal de cada uno. Y es aquí, en la medida en que se comparten dichas condiciones de existencia, cuando cabe hablar de la creación de un *habitus* de grupo o *habitus* de clase, el cual se define como “un sistema subjetivo pero no individual de estructuras interiorizadas, principios [*schémes*] comunes de percepción, concepción y acción, que constituyen la condición de toda objetivación y de toda apercepción” (Bourdieu, 1991, p. 104), compartidas por los integrantes de ese colectivo.

En definitiva, por tanto, dos individuos comparten una misma situación de clase en la medida en que comparten, en suficiente grado, sus *habitus* individuales. Esto no quiere decir que todas las personas de la misma clase actúen de forma totalmente similar. Las diferencias individuales de los *habitus* de las personas dentro de un mismo grupo o clase, se deben a las particularidades individuales de las trayectorias personales y las distintas situaciones que las personas afrontan a lo largo de sus vidas, que no tienen por qué ser iguales que las del resto, por mucho que compartan unas mismas condiciones de existencia.

Este concepto de *clase social* aúna dos conceptos, presentados en las Ciencias Sociales, a menudo, como antagónicos: estructura y acción. *Habitus* es sinónimo de “campo potencial de actuación”, pero, a su vez, de “límites”, lo cual confiere al concepto un atractivo especial. La educación, como proceso de socialización, jugaría un papel central en la incorporación de las distintas estructuras sociales en el *habitus* personal, dando como resultado una acción por parte de los individuos *tendente* a reproducir dichas estructuras. Subrayamos la palabra “*tendente*” en la frase anterior, ya que en caso de omitirla, caeríamos un visión propia del determinismo estructural, corriente ésta

de la que nos demarcamos, al menos, parcialmente. Como afirma Nash, la teoría bourdiana es “una teoría facultativa de socialización en el seno de una teoría estructuralista de la cultura” (1999, p. 177).

En esta misma línea, Goldthorpe (1982) distingue dos formas distintas de concebir la existencia de una identidad de clase. Por un lado, lo que él denomina *identidad demográfica*, que hace referencia a la posibilidad de identificar a las clases sociales como colectividades mediante la continuidad con la que sus individuos y familias retienen sus posiciones de clase con el tiempo. Sus trabajos generalmente se han centrado dentro de esta línea (Goldthorpe, 1982; 1996b). En segundo lugar, señala la *identidad socio-cultural*, que nos permite identificar a las clases mediante el estilo de vida compartido y distintivo de sus miembros, y sus patrones de asociación preferidos. En esta línea se concentran, principalmente, los estudios de Bourdieu, siendo ésta última donde el concepto de *habitus* toma mayor relevancia⁴.

Podríamos caer en el error, llegados a este punto, de pensar que una persona, por el hecho de compartir su *habitus* con otras como ella, tomara de forma instantánea consciencia de su “pertenencia” a dicho grupo o clase. Si la clase social para nosotros significa identidad, estilo de vida, entendemos que en la mayoría de los casos nuestras acciones, derivadas de dicho perfil identitario, responden de forma muy sutil a aquellas que consideramos propias de las personas que son como “nosotros” frente al resto, generando con ello prácticas exclusoras y/o reproductoras de la realidad jerárquica en que se desarrollan, sin necesidad de que se produzca un reconocimiento consciente de la pertenencia al grupo de esos que consideramos “nosotros”.

Nuestra investigación se centra en el descubrimiento del proceso de formación de los distintos *habitus* de clase, en el ámbito de la *identidad socio-cultural*, que configuran el actual orden social. Nuestra tarea, por tanto, debe comenzar por distinguir los principios y las variables en los que se sustenta dicho orden social. Incluso aún en nuestros días, la situación de clase se define en función de la posición que un individuo ocupa en el mercado de trabajo, en definitiva,

⁴ Un claro ejemplo de estos estudios lo encontramos en *La Distinción* Bourdieu (Bourdieu, 1998)

del capital económico que es capaz de movilizar para satisfacer sus necesidades. Junto a otros investigadores contemporáneos (Ball, 2003b; Bourdieu, 2001b; Goldthorpe y Marshall, 1992), nos parece que dicha concepción unidimensional no explica el complejo entramado de relaciones sociales y trayectorias personales que encontramos en la actual sociedad del conocimiento. Por lo tanto, necesitamos otras variables para obtener una comprensión más clara de las distintas posiciones sociales que ocupan los individuos en dicho espacio social, las cuales son fruto de las decisiones que toman las personas en aspectos concretos de la vida cotidiana. En el siguiente apartado presentamos una perspectiva multidimensional del concepto de capital que nos permitirá acercarnos a una explicación más completa, especialmente cuando nos situamos dentro del ámbito educativo.

1.3. Una nueva forma de entender el orden social: los capitales económico, cultural y social

Espacio social, orden social y capital son tres conceptos íntimamente interrelacionados e interdependientes. La distribución de los individuos en el espacio social está condicionada por el nivel de capital de que disponen dichos sujetos, configurándose así el denominado orden social⁵. En este sentido, el capital es entendido de forma multidimensional, configurando así el espacio social en el que los individuos desarrollan sus prácticas y acciones, pero controlado, a su vez, por las instituciones y las fuerzas dominantes cuya principal pretensión será su reproducción, también entendida esta última, por tanto, de forma multidimensional.

De esta manera, Bourdieu entiende el capital como “trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o «incorporada». Cuando agentes individuales o grupos se apropian de capital privada o exclusivamente, posibilitan también, gracias a ello, la apropiación de energía social en forma de

⁵ “La estructura de distribución de los diferentes tipos y subtipos de capital, dada en un momento determinado del tiempo, corresponde a la estructura inmanente del mundo social, esto es, a la totalidad de fuerzas que le son inherentes, y mediante las cuales se determina el funcionamiento duradero de la realidad social y se deciden las oportunidades de éxito de las *prácticas*.” (Bourdieu, 2001; p. 132-133).

trabajo vivo o de trabajo cosificado” (2001b, p. 131). Esta definición, lejos de ser trivial, resulta innovadora, ya que supera una concepción puramente economicista del concepto de capital, ampliándolo a otros campos que también pueden representar algún valor social e, indirectamente incluso, económico, como es el caso de la educación.

La acumulación de capital, ya sea de carácter objetivo o interiorizado, al implicar trabajo, requiere tiempo. El capital tiene una naturaleza acumulativa y presenta una tendencia clara a reproducirse en manos de quien lo detenta, por lo general en el marco de las instituciones que normalmente han sido creadas para este fin (como es el caso de la escuela), utilizando todos los medios que encuentra a su alcance para ello⁶.

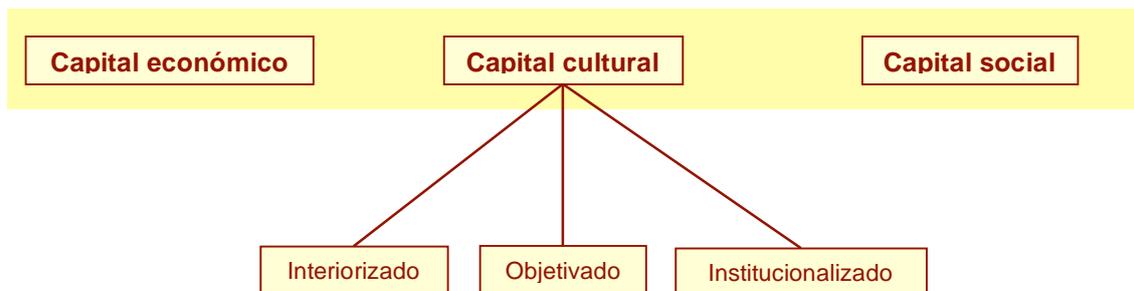
Según Bourdieu (2001b), éste ha sido el principal error de la teoría económica, es decir, la reducción de los intercambios sociales a categorías secundarias de relaciones no económicas y, por tanto, desinteresadas, al no tener relación directa con el capital económico. Aún así, este *desinterés* es puramente ficticio, al igual que el carácter no económico de dichos intercambios, tan sólo basta con profundizar lo suficiente en los significados otorgados por los sujetos. Por ejemplo, la participación en una sociedad de tenistas amateurs, en principio, no reviste carácter económico alguno, fuera del pago probable de la membresía. Como defiende Bourdieu, dicha participación encierra un círculo de relaciones que pueden llegar a convertirse, en algunos momentos, y dadas las necesidades de sus miembros, en relaciones que tienen un claro trasfondo en ámbitos no directamente relacionados con el tenístico (préstamos monetarios, intercambio de contactos, facilidades de acceso a un centro educativo determinado, etc.), siendo éste un claro ejemplo de la intercambiabilidad de relaciones «puramente» sociales en relaciones «puramente» económicas.

Desde esta perspectiva, Bourdieu distingue tres formas concretas de capital, en función de su ámbito de aplicación primordial. Hablamos, en primer lugar, del *capital económico* que es “directamente convertible en dinero, y resulta especialmente indicado para la institucionalización en forma de derechos de

⁶ “La desigual distribución de capital, esto es, *la estructura total del campo*, conforma así el fundamento de los efectos específicos del capital, a saber: la capacidad de apropiarse de los beneficios y de imponer reglas de juego tan favorables para el capital y para su reproducción como sea posible.” (Bourdieu, 2001; p. 142).

propiedad” (2001b, p. 135). Junto a éste se encuentra el *capital cultural*, que puede convertirse en determinadas situaciones en capital económico y puede llegar a institucionalizarse, como veremos, por medio de los títulos académicos. Y, por último, el *capital social*, fruto del conjunto de relaciones sociales, que también puede ser convertido en capital económico, como veíamos en el ejemplo anterior. Aunque se podría distinguir una cuarta forma de capital, el *capital simbólico*, nosotros defendemos que éste no es un tipo en sí mismo, sino una forma de manifestación de los anteriores, ya que presupone la intervención del *habitus*, o sea, en el que los distintos actores pueden otorgarle significados más allá del que objetivamente tienen las otras formas de capital.

Gráfico 3. Tipos de capital según Bourdieu



El *capital económico* es el capital como tradicionalmente se ha conocido. Pero las otras dos formas requieren alguna matización para poder entenderlas dentro del conjunto de relaciones que conforman el espacio social.

El *capital cultural*, tal y como lo plantea Bourdieu, es especialmente importante ya que “cuanto mayores sean el control y la desaprobación que reciben las formas directas y visibles de transmisión, mayor importancia adquiere la transmisión de capital cultural dentro del sistema de estrategias de reproducción del capital” (2001b, p. 143). Puede ser dividido a su vez en tres tipos: *incorporado*, *objetivado* e *institucionalizado*. El primero de ellos, el *capital cultural incorporado*, hace referencia a disposiciones duraderas del organismo y supone la interiorización e incorporación de la información, es decir, su transformación en un conocimiento que el sujeto poseerá. Es, por tanto, parte del *habitus* de una persona. Éste requiere tiempo por parte del sujeto que lo adquiere, lo cual relaciona directamente a esta forma de capital con el

económico. Imaginemos una persona de clase obrera cuya familia dependa de su trabajo, o su contribución sea necesaria en el seno de la misma. En este caso, parece claro que esta persona no pueda sacrificar el tiempo que dedica a ese trabajo, probablemente todo el disponible, con la finalidad de *cultivar* este otro tipo de capital, contribuyendo con ello a la dinámica de reproducción del capital cultural en manos de los detentadores del capital económico. Junto a esto, debemos destacar que este tipo de capital excluye el *principio de delegación*, ya que ninguna persona podrá adquirirlo o, una vez interiorizado, utilizarlo en nombre de otra. Este aspecto es especialmente importante ya que en él radica la dificultad de explotación de este tipo de capital por parte de aquéllos que detentan el capital económico o político.

Directamente relacionado con el anterior, el *capital cultural objetivado* es aquel que permite su transmisión material, por ejemplo, mediante obras de arte, escritos, canciones, etc. Necesita del primero, ya que éste sería sólo el medio, el «soporte físico», pero no incluiría las capacidades necesarias para su verdadera apropiación. Los poseedores de este tipo de capital están a caballo entre el grupo dominante (poseedor de los medios de producción) y el de los dominados (venden su capital a aquellos que poseen los medios que utilizan en la cadena de producción), ya que los propietarios de los medios de producción “pueden inducir a los poseedores de capital cultural a competir unos con otros. Lo cual no ha de ser difícil, por cuanto estos últimos, dadas las condiciones de formación y selección que han experimentado (y en especial la lógica de la competición en la escuela y en los exámenes), tienden de todos modos hacia un comportamiento competitivo” (2001b, p. 145).

La tercera subdivisión nos lleva hasta el *capital cultural institucionalizado*, o *capital académico*. Éste puede considerarse dentro del propio capital cultural incorporado, pero con una sutil y determinante diferencia: su carácter objetivado. En efecto, el capital cultural institucionalizado hace referencia a los títulos académicos que certificarían una determinada competencia cultural, confiriéndole un valor que ha sido legitimado socialmente. De esta forma este tipo de capital se relaciona con el económico, ya que dichos títulos son utilizados en el mercado laboral, intercambiándose de forma directa por determinados puestos de trabajo y niveles de renta.

Por último, Bourdieu distingue el *capital social*, el cual “está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos. Expresado de otra forma, se trata aquí de la totalidad de recursos basados en la *pertenencia a un grupo*” (2001b, p. 148). Los integrantes de dicho grupo además de poseer propiedades comunes, ya sean percibidas por ellos mismos o por otros, deben establecer “*vínculos permanentes y útiles*” (Bourdieu, 2001a, p. 84). Se parte de la creencia de que el capital total de un grupo puede servir al resto de miembros, siempre que las relaciones que se den dentro del mismo estén definidas sobre la base del intercambio, material o simbólico, del mismo. Por tanto, el capital social que posee un individuo dependerá, por un lado, del número de relaciones que configuran la red de contactos que puede movilizar de forma efectiva; pero, también, de la cantidad de los distintos tipos de capital que posean las personas con las que se relaciona, ya sea éste económico, cultural (Bourdieu y Boltanski, 1978) o, incluso, el mismo capital social de aquéllas, ya que podemos participar, por medio de otras personas, en redes relacionales con las que no manteníamos en principio ninguna relación. Un aspecto importante a tener en cuenta respecto a este tipo de capital es que la existencia de la red de relaciones, que constituye su base, implica un esfuerzo continuado de institucionalización, ya que su reproducción implica formas de “actos permanentes de intercambio, a través de los cuales se reafirma, renovándose, el reconocimiento mutuo” (Bourdieu, 2001b, p. 153). Es aquí donde reside la relación entre éste y el capital económico. Al igual que ocurría con el capital cultural, el mantenimiento de dicha red de contactos implica tiempo, del que no disponen todas las personas, especialmente aquéllas que pertenecen a las clases desfavorecidas, y energía, la cual no está dispuesta a “derrochar” todo el mundo, fruto del nivel de valoración que tiene para unas u otras personas, inscrito en el *habitus* personal y de clase.

Como vemos, el esquema de interrelaciones propuesto por Bourdieu, formado por los tres tipos de capital, ofrece una gran potencialidad para la investigación en el campo de las Ciencias Sociales. En el estudio de las dinámicas educativas, como es nuestro caso, consideramos que puede ayudarnos

especialmente a imbricar distintos aspectos de la realidad social para explicar el efecto que las distintas esferas, en las que esta última se divide, producen sobre los resultados y el verdadero papel que la educación juega en nuestros días.

Éste será el armazón básico que utilizaremos a la hora de analizar los datos de nuestra investigación, en sus dos vertientes, tanto cuantitativa como cualitativa. Pero para poder perfilar nuestras interpretaciones sobre las dinámicas, intenciones y rol de las familias de clases medias, centro de nuestro estudio, debemos apuntar algunos conceptos en relación a las clases medias, su posición, principios y estrategias, foco central de nuestra investigación.

1.4. Las clases medias como nuevo paradigma de investigación

En un primer momento, nuestro interés por las clases medias reside en el hecho de que “constituyen un fenómeno contemporáneo generalizado por derecho propio” (Ball, 2003a, p. 5). Después de la Segunda Guerra Mundial, el desarrollo de los Estados de Bienestar y, con ellos, las burocracias estatales, favorecen el crecimiento de los niveles de organización, y el rango de funciones a desempeñar, en todos los ámbitos, tanto gubernamentales como dentro de la empresa privada. Junto a ello, el incremento de la especialización y el constante avance y aplicación de la tecnología en los distintos empleos, hace que tanto la discreción como la autonomía, de las que gozaban anteriormente los trabajadores de los niveles inferiores, se concentre actualmente en instancias superiores, en manos de los profesionales, administrativos y directivos, los cuales son el sustrato de esta “nueva clase”, denominada “clase de servicio” (Goldthorpe, 1982). Según este autor, en las sociedades occidentales, el porcentaje de puestos de trabajo de dichas categorías ocupacionales habría crecido desde un 5-10%, a principios del siglo pasado, llegando al 20-25% al comienzo de la década de los ochenta. Un crecimiento tan marcado originó, durante el señalado momento de transición, un “reclutamiento” masivo de personas para ocupar dichos puestos de trabajo,

sin alcanzar, en un gran número de casos, los niveles de formación y cualificación formal requeridos para el desarrollo de los mismos.

De esta forma, esta *clase de servicio* incluye en su seno un número muy diverso de categorías y posibles subdivisiones internas que responden a: la naturaleza de su empleo, nivel de especialización y prestigio; el sector en el que desarrollan su actividad, tanto público como privado; su situación en el mercado determinada por la seguridad del empleo, las perspectivas de promoción; o los distintos tipos de capital que podrán ser transmitidos a la siguiente generación (Power et al., 2003). Dicha diversidad dentro de esta clase es la que lleva a Butler (1995), entre otros, a decantarse por el término de “clases medias” para referirse a este grupo⁷.

El problema al que se enfrentan los integrantes de la *clase de servicio* es su lugar intermedio o “posición contradictoria” (Wright, 2000) dentro de la organización social del trabajo. Por un lado, deben responder a los intereses de la clase capitalista, poseedora de los medios de producción, ya sea una entidad pública o el dueño de una empresa privada, que les ha delegado el poder sobre el control de la organización, en el caso de los administrativos y directivos, o el desarrollo de una función extremadamente especializada, en el caso de los profesionales. Por otro, no dejan por ello de ser *simples* empleados, identificándose, en algún grado, con los intereses de aquéllos que comparten esta misma situación en el mercado laboral, las clases obreras. De esta forma, las *clases de servicio* practican una “ambivalencia moral” ya que “mientras invocan los ideales de igualdad y preocupación colectiva para los no-privilegiados, buscan de forma continua reforzar su propia posición de clase” (Goldthorpe, 1982, p. 165). Ésta es la segunda razón por la que dicha clase social nos interesa especialmente, ya que “sus acciones producen o contribuyen a la perpetuación, inscripción y reinversión de desigualdades sociales, tanto viejas como nuevas” (Ball, 2003a, p. 5). De esta forma, nos encontramos en misma línea que Wacquant cuando afirma que “la agenda naciente de la sociología de las clases medias (...) debe entrar en investigaciones históricas y comparadas sobre cómo los agentes situados en

⁷ En adelante utilizaremos indistintamente ambos términos, ya que entendemos que se refieren a un mismo hecho, aunque enfatizando diferentes perspectivas sobre el mismo.

varios puntos de las zonas «medias» del espacio social pueden o no ser unidos, mediante un trabajo político de delegación y nominación en grupos colectivos, como una o varias «clases medias» (1991, p. 58).

La principal característica de esta clase social es el papel central del *capital cultural* en su posición de clase. Dada la centralidad del *capital cultural*, la educación, de nuevo, será un aspecto de vital importancia en la determinación y el mantenimiento de dichas diferencias con respecto al resto de clases “inferiores”, viendo modificadas sus funciones y hasta su propia estructura, con la intención de responder, de forma más efectiva, a dicho fin. En palabras de Bourdieu y Boltanski:

La explosión educativa (que generalmente se atribuye *de forma directa* al cambio tecnológico y el consecuente aumento en la demanda de mano de obra cualificada) aparece como el resultado de una completa transformación de las funciones de la institución educativa, por ejemplo, de la estructura de relaciones entre el sistema educativo y la estructura de relaciones de clase, cuyo principio, o, al menos, cuya causa, se haya en la transformación del sistema de estrategias de reproducción empleadas por aquellas fracciones de las clases medias y altas que son ricas en capital económico.

(Bourdieu y Boltanski, 1978, p. 198)

No cabe duda del papel que, en las sociedades contemporáneas, juega la educación en la creación de las distintas identidades, convirtiéndose de esta forma en una herramienta crucial en la determinación, y reproducción, de las fronteras de clase, distribuyendo de forma irregular y desigual las distintas formas de capital (Ball, 2003a). El sistema educativo se convierte, por tanto, en un importante medio en la “lucha de clases”, por lo que se producirá un aumento general en la demanda de educación y, junto con ello, una “inflación de las cualificaciones académicas” (Bourdieu y Boltanski, 1978, p. 220). Es por ello que la expansión de credenciales, junto al número limitado de oportunidades de empleo para aquellos que dejan la escuela sin cualificación ha elevado la edad de permanencia en el sistema y, a su vez, el momento de diferenciación entre aquellos que siguen y los que dejan la escuela con alguna cualificación (Power, 2001). Esta situación, unida a las distintas políticas de

universalización y gratuidad de la educación, y la ampliación del periodo obligatorio de los sistemas educativos, genera una situación de supuesta democratización en el devenir de los alumnos, como preconizan las distintas corrientes *meritocráticas*. No obstante, es importante cuestionar este hecho respecto a la “no contaminación”, del proceso de selección llevado a cabo a lo largo del proceso educativo en función de variables de tipo estructural. Claro ejemplo de esto son los distintos estudios sobre movilidad profesional, demostrando una clara reproducción intergeneracional respecto a los puestos de trabajo dentro de la clase de servicio (Carabaña, 1999; Goldthorpe, 1996b).

Aún así, no cabe duda de que el devenir contemporáneo de las políticas educativas en las sociedades occidentales ha tendido, al menos de manera formal, a intentar garantizar una “justa competición” entre todos los participantes, eso sí, aquellos que consiguieran salvar los escollos de cada una de las etapas que se plantean. Resultado de ello es la aparición de todo un discurso en torno a la igualdad de oportunidades y el conjunto de acciones compensatorias y de discriminación positiva, que surgen con las denominadas políticas comprensivas (Sevilla, 2003). De esta forma, la escuela dejaría de cumplir su función reproductora, al menos de manera tan directa a como lo venía haciendo, lo cual despierta un sentimiento de inseguridad dentro de aquellos grupos, las distintas fracciones de las clases medias, que tradicionalmente se beneficiaban con ella. Éstas pondrán en marcha los mecanismos de que disponen, para, utilizando la propia educación, ahora “de todos”, mantener sus viejos privilegios, reforzando su posición bajo el paraguas de legitimidad del éxito obtenido en un sistema formalmente abierto. Pero el impacto positivo de la introducción de la comprensividad y la discriminación positiva se ve limitado por la paralela introducción de políticas de libre elección de centro, abriendo un campo de nuevo a estas familias en el que desarrollar los mencionados mecanismos de diferenciación. Como afirma Van Zanten (2005), los padres que quieren que sus hijos entren en una determinada escuela deben gastar tiempo y dinero y desarrollar exitosas estrategias para ello. A su vez esta autora detecta diferencias internas dentro de las propias clases medias a la hora de implementar este aspecto. Así, los padres y madres de clase media con recursos económicos podrán pagar una

mejor escuela en el sector privado y tener apoyo extra-escolar. Por su parte, las familias de clase media con capital cultural tienen mejor información sobre las escuelas y cómo preparar mejor a sus hijos para entrar en ellas y triunfar. Por último, aquellos padres y madres de clase media con capital social lo usarán para obtener el acceso de sus hijos a las mejores escuelas. Por su parte, Apple observa este mismo tipo de estrategias, poniendo el énfasis en la relación existente entre los distintos tipos de capital, aspecto éste con el que podrán jugar las familias provenientes de distintas clases en función del volumen y naturaleza del capital que sean capaces de movilizar:

El capital económico y social se puede convertir en capital cultural de varias maneras. En los planes mercantilizados, los padres más acomodados suelen tener un horario más flexible y pueden visitar muchas escuelas. Tienen automóvil –y con frecuencia más de uno- y pueden *permitirse* llevar a sus hijos a una escuela «mejor». También se pueden proporcionar recursos culturales encubiertos –por ejemplo, campamentos y actividades extraescolares como danza, música, informática, etc.- que dan a sus hijos una «soltura» y un «estilo» que parecen «naturales» y que actúan como un conjunto de recursos culturales. Sus anteriores reservas de capital social y cultural –sus contactos sociales, su «soltura» en encuentros con funcionarios educativos- constituyen una fuente de recursos inadvertida pero poderosa.

(Apple, 2002, p. 97)

En otras palabras, la nueva situación ha llevado a las clases medias a encontrar nuevas herramientas para mantener su “ventaja posicional” en la competición por la obtención de títulos académicos, utilizando su poder en el mercado para “maximizar” las posibilidades de sus hijos para acceder a instituciones de élite (Ball, 2003a). Es lo que Bourdieu denomina “estrategias de reconversión” que “no son otra cosa que la suma de acciones y reacciones con las que cada grupo trata de mantener su posición en la estructura social o, más precisamente, cambiar para mantener su posición” (Bourdieu y Boltanski, 1978, p. 220). Ésta es la postura defendida por la *Teoría del Conflicto Posicional*, la cual “representa un intento de extender el estudio centrado en los poderes monopolísticos de las élites sociales con el fin de incluir una explicación sobre cómo los individuos y los grupos sociales movilizan sus

herramientas culturales, económicas, políticas y sociales en conflictos de poder posicionales, en cualquiera de sus posibles formas” (Brown, 2000, p. 638).

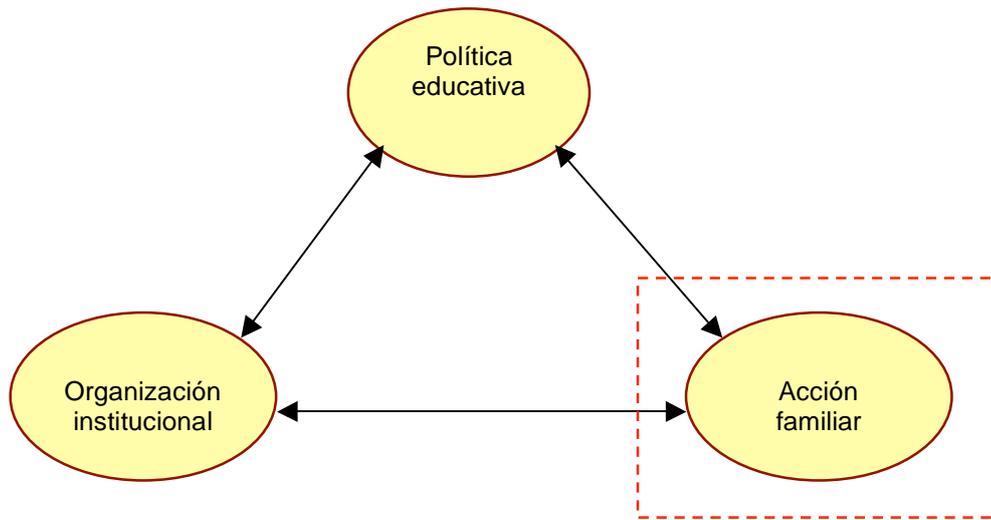
Frente a esta nueva situación, Boudon, al tratar de explicar la estratificación en base a los resultados educativos, llega a la conclusión del debilitamiento de lo que denomina como *efectos primarios*, que son aquellas dinámicas que favorecen la aparición de diferencias de clase en el desarrollo escolar inicial, “la ‘habilidad demostrada’ en la escuela” (citado en Goldthorpe, 1996a, p. 490). Sin embargo, descubre un importante refuerzo de los *efectos secundarios*, que son aquellos que “entran en funcionamiento cuando los niños han alcanzado las diferentes transiciones y momentos de cambio incluidos en el sistema educativo y que condicionan las elecciones que hacen” (ibidem, p. 490). Conforme se avanza en el sistema, los efectos secundarios van tomando cada vez más importancia, siendo éstos sobre los que debe centrarse la pregunta de por qué se mantienen las diferencias de clase bajo las condiciones de expansión educativa. Es en estos momentos de toma de decisión y discontinuidad dentro del sistema educativo, donde se produciría el verdadero influjo de la clase social. De esta forma, incluso aquellos que, mediante los efectos primarios, llegan a una misma posición, según los secundarios es de prever que se produzcan diferencias, ya que sus diferentes orígenes de clase determinan, desde un comienzo, sus diferentes perspectivas de carrera, las cuales salen a relucir y juegan un papel determinante en los momentos de decisión, destacando especialmente aquel que se da al final del periodo de escolarización obligatoria. Boudon, desde la *Teoría de la Acción Racional*, defiende que las familias de distintas clases sociales entran en un juego de cálculo de costes y beneficios frente a la toma de decisiones. Bourdieu, por su lado, utiliza el concepto de *habitus* para explicar las diferencias en las expectativas y las opciones tomadas en función del contexto social del que provengan esas mismas familias. Por nuestra parte entendemos ambos enfoques como complementarios, siempre y cuando aceptáramos que “lo *racional*” puede ser distinto para distintos grupos, siendo el *habitus* individual, y por extensión de clase, el principal responsable en la determinación de sus similitudes y diferencias. De todas formas, interesa destacar la importancia de éste en la determinación de los procesos que configuran los citados *efectos*

secundarios, siendo éste uno de los objetivos de nuestra investigación. Es decir, cómo y en base a qué principios las familias toman las decisiones concernientes al devenir educativo de sus descendientes.

A su vez, es relevante considerar la importancia de las familias en su relación con la educación, la cual parte de la base de que, para muchos de los nuevos empleos que surgen con las economías post-industriales, las habilidades “sociales” y estilos discursivos asociados, son más importantes que el nivel educativo alcanzado (Goldthorpe, 1996b). La cuestión está en que, como afirma el propio Goldthorpe, estos aspectos son preferentemente aprendidos en el seno familiar, más que en la escuela, dependiendo, por tanto, del énfasis que cada familia ponga en el desarrollo de estas características por parte de sus hijos e hijas. Todo esto nos lleva a apoyar la tesis de la *parentocracia* de Brown (2000), según la cual, en la configuración actual, la *habilidad* y el *esfuerzo* de los alumnos y alumnas, estandartes del reparto “justo” de calificaciones según la teoría meritocrática, pierden su potencial explicativo, al ser el éxito de éstos cada vez más dependiente del *bienestar* y las *expectativas* de sus padres y madres.

De esta forma, cuando nos preguntamos por la causa de las desigualdades educativas, debemos contextualizarlas en una estructura enmarcada en un sistema político determinado, yendo desde el nivel internacional hasta distintas concreciones locales, y dentro de una organización escolar concreta, ya que ambos favorecerán o paliarán los efectos de las mismas. Pero, tal y como hemos señalado anteriormente, los cambios que se planteen en dicha estructura se traducirán en cambios en las estrategias individuales que, a su vez, reforzarán o acelerarán aquellos (Bourdieu y Boltanski, 1978), haciendo con ello necesario incluir a las propias acciones familiares en el esquema del estudio de las desigualdades (ver Gráfico 4).

Gráfico 4. El nuevo contexto para el estudio de la desigualdad en educación



Fuente: Elaboración propia a partir de Ball (2003b)

Los padres y madres de clase media, en concreto, al conocer el funcionamiento de las estructuras, tanto políticas como institucionales, saben cómo actuar dentro de ellas y “crear problemas a las escuelas” si sus expectativas no se ven satisfechas (H. S. Becker, 1965, p. 102). Las dimensiones cultural, social y material de cada una de ellas (políticas, organización y familias), de esta forma, se solapan e intersectan dificultando el planteamiento de posibles soluciones a las mismas (Ball, 2003b), por lo que se hace necesario un estudio que tenga en cuenta las relaciones que se producen en dicha intersección para poder explicar la contribución del proceso educativo a las dinámicas de reproducción:

En la práctica, es por la vía del análisis de las *estrategias de reproducción* por donde se establecen los nexos entre, por un lado, los cambios en la estructura económica de la distribución de los diferentes tipos de capital (económico, cultural y social) entre las clases (lo que constituye una definición estricta del cambio en la estructura de clases) y, por otro lado, los cambios en la estructura del sistema educativo, los cuales están unidos a la transformación de su función, dada por las diferentes clases sociales

(Bourdieu y Boltanski, 1978, p. 197)

Como ya hemos puesto de manifiesto, son estas estrategias, mediante las cuales se transmiten las situaciones de privilegio entre generaciones, las que centran nuestra atención e interés. En el capítulo siguiente presentamos con mayor profundidad esta línea de investigación, analizando las teorías críticas que han relacionado la clase social con la educación, poniendo especial énfasis en aquellas conocidas como *teorías de la reproducción*.

Educación y clases sociales: reproducción y resistencia

Tras haber analizado en el capítulo anterior las definiciones y matizaciones que se han formulado en torno al concepto de clase social, su definición y posible operativización, en este segundo capítulo se presentan los distintos enfoques que han relacionado la educación con las clases sociales. De esta forma, el objetivo de los siguientes epígrafes es situarnos dentro de las corrientes teóricas que han estudiado los procesos de formación y consecuencias de las clases sociales dentro del ámbito educativo. Analizamos, por tanto, los principales postulados propuestos por distintos investigadores, haciendo una síntesis de las aportaciones de sus teorías y, a su vez, las posibles críticas que han recibido. Así, en un primer momento, presentamos distintos enfoques dentro de las teorías funcionalistas, las cuales centraron su explicación sobre las dinámicas sociales de segregación y exclusión social causadas por la organización y el funcionamiento de distintas instituciones, en nuestro caso, la escuela. Las principales críticas vertidas sobre los teóricos funcionalistas provienen de un amplio grupo de investigadores cuya corriente ha sido denominada como teorías críticas. Éstas ocupan el segundo epígrafe de este capítulo, en el que destacamos las aportaciones de Young, Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis. A continuación nos detenemos en un autor, Willis, cuya contribución resulta especialmente significativa, dada la interesante perspectiva desde la que se plantea su trabajo. Nos referimos a la *teoría de la resistencia*, como veremos en el epígrafe tercero. Por último, en los dos apartados finales presentamos, poniendo especial énfasis dado que supondrá el punto de partida de nuestro estudio, la propuesta desarrollada por Bourdieu y Passeron, conocida como *teoría de la reproducción social*. Por tanto, en este capítulo se ponen de manifiesto tanto los ejes como los principales conceptos

sobre los trascurre el presente trabajo de investigación, cuyo diseño se expone en el capítulo siguiente.

2.1. Instituciones y desigualdad social: la explicación funcionalista

Son varios los enfoques que han trabajado las relaciones que se establecen entre la configuración y resultados de las instituciones y el sistema de enseñanza y las dinámicas sociales más generales, con especial énfasis en el mantenimiento de las desigualdades existentes. Destacamos las teorías funcionalistas de la educación dentro de las cuales podemos situar el trabajo de sociólogos como Durkheim, Parsons, Davis y Moore y los teóricos del capital humano. Los autores que se encuentran dentro de esta corriente parten de la premisa de que las sociedades están compuestas por distintas instituciones, cada una de las cuales cumple una función determinada y necesaria para el buen funcionamiento y el desarrollo de la misma. Aunque a simple vista pudiera parecer que cada institución cumple su papel de forma independiente, reduccionismo en el que se ha caído con relativa constancia dentro del propio funcionalismo, lo cierto es que existe un alto grado de interrelación entre las mismas, por lo que las necesidades de unas son cubiertas con la función encargada a otras, creándose así una compleja red institucional que termina configurando las sociedades.

Entre las principales instituciones que destacan encontramos: las *instituciones económicas*, que se encargan de proporcionar y elaborar los bienes y servicios que consume la población; la *institución familiar*, que «nutre» a la sociedad de nuevos miembros; las *instituciones religiosas* cuya función es la del mantenimiento de una serie de valores básicos; las *instituciones políticas* que coordinan las actividades de los distintos sectores sociales, y, por último, la *institución escolar*, cuyo papel se centraría en la formación de la juventud. Esta última se relaciona especialmente con la institución económica ya que juega un papel fundamental en la formación de trabajadores en un contexto en el que la especialización es cada vez mayor y se requiere un alto grado de cualificación

a los trabajadores para desarrollar las nuevas funciones que tienen en las sociedades industriales modernas.

La educación, por tanto, cumple tres funciones como institución social (De Pablo, 1983). En primer lugar, responde a *planteamientos económicos*, es decir, la formación de los «recursos humanos» necesarios en toda sociedad industrial moderna, como veíamos. Puede considerarse a ésta, dentro de esta perspectiva, como hicieran las *teorías del capital humano*⁸, como una inversión productiva, tanto a nivel individual como corporativo.

Una segunda función atribuida a la educación es la de *selección*. Dado el complejo panorama laboral que surge fruto de los cambios organizativos en el proceso de producción, el surgimiento de nuevas ocupaciones y los niveles de capacidad y responsabilidad que configuran el mapa de la división social del trabajo, es necesario situar a los individuos según sus capacidades y competencias en dichos puestos. La escuela es la encargada de ello, seleccionando a los individuos para que desarrollen su función con mayor eficiencia. En esta línea, destacan los trabajos de los sociólogos Davis y Moore, que formularon la *teoría de la estratificación social*. Los presupuestos básicos de los que parten estos autores, podrían resumirse de la siguiente forma: a) en toda sociedad ciertas posiciones son «funcionalmente» más importantes que otras y requieren especial competencia para su desempeño; b) sólo un número limitado de individuos tienen el talento y la capacidad necesarios para adquirir esta competencia; c) convertir el talento y la capacidad en competencia supone un período de formación, durante el cual estos individuos han de hacer sacrificios de un tipo y otro; d) para motivar a las personas con talento a aceptar estos sacrificios que supone su formación y educación, las posiciones futuras para las que se preparan han de comportar algún tipo de recompensa especial, como es el acceso privilegiado a los escasos bienes y servicios con que cuenta la sociedad; e) el diferente acceso de unos y otros a los bienes y servicios de la sociedad tiene como consecuencia la diferenciación en prestigio y estima que caracteriza a los

⁸ No profundizaremos en nuestro trabajo en los postulados de las teorías del capital humano ya que no suponen el centro de nuestro interés. Para una visión más clara y directa sobre las mismas puede consultarse el artículo de Schultz (1983) titulado *La inversión en capital humano*.

distintos estratos sociales, con lo que tenemos así constituido el sistema de estratificación social (De Pablo, 1983). Atendiendo a estas dos primeras funciones podríamos afirmar que la educación se presenta como un supuesto cauce de movilidad e igualación social al utilizar los criterios de capacidad, motivación y esfuerzo personal, ya que todas las personas estarían en igualdad de condiciones para desarrollar éstas.

En tercer lugar, la educación juega un importante papel respecto a la *cohesión social*, ya que es la encargada de transmitir a las nuevas generaciones los valores sobre las que ésta se cimenta. De esta forma, se supone la transmisión de una cultura común que igualaría a las personas mediante el currículum y el proceso de socialización escolar, con independencia del medio social y cultural de procedencia.

Como ya mencionamos en el capítulo anterior, el enfoque y los principios meritocráticos subyacen en la raíz de las teorías funcionalistas, pero con un importante matiz: todas las personas parten en igualdad de condiciones en la carrera por los títulos académicos, con las mismas posibilidades que sus "competidores", ya que así debemos entender al resto de personas que "compiten" por los títulos escasos que dan acceso a determinados puestos de trabajo. Éste el punto central desde el que emanan las mayores críticas a este enfoque.

Durante los años sesenta surgen múltiples estudios que demuestran la influencia de las clases sociales en el acceso y éxito escolares, configurándose, de esta forma, un nuevo corpus teórico que podríamos denominar como la *corriente de la aritmética política* (De Pablo, 1983). Partiendo de una descripción empírica de la realidad social, tratan de hacer ver el puesto privilegiado de determinados sectores de la población, denunciando la incapacidad de los sectores menos favorecidos a la hora de desarrollar su potencial humano, lo cual se debe al desigual acceso que tienen respecto a los distintos niveles del sistema educativo. Pero las medidas políticas tomadas por los diferentes Estados para tratar de mitigar dichas diferencias fracasaron, dando lugar a una nueva concepción del concepto de igualdad, ya no centrado en el acceso, sino en las posibilidades de *éxito*. Se trataría de intentar que todos los alumnos y alumnas, con independencia de su origen social, logaran

alcanzar un mismo nivel de resultados educativos. Dentro de esta línea se encuentran las políticas que mencionábamos en el capítulo anterior (educación compensatoria, comprensividad, etc.) que surgen con el fin de contrarrestar las diferencias que presentan los estudiantes en el desarrollo del proceso educativo.

El principal problema de estas teorías es que piensan en la educación como un bien físico más, aunque de naturaleza social, y plantean el problema del reparto más o menos igualitario entre los miembros de una sociedad. Pero no se pregunta las posibilidades para que este reparto ocurra, no se cuestiona si educación puede realmente cumplir dicha función igualadora y compensadora de las diferencias sociales a que hace referencia, aún cuando haya sido creada en el seno de un sistema por definición excluyente y competitivo, como es el capitalismo. Dicho de otra forma, tal y como afirma De Pablo:

Al ir desapareciendo los condicionantes más visibles que impiden el acceso de las clases trabajadoras a determinados niveles de la enseñanza e incluso algunos de los obstáculos inherentes a la organización misma del sistema educativo, el éxito escolar tiende a aparecer cada vez más como dependiendo exclusivamente de la capacidad intelectual y del aprovechamiento personal del individuo; se produce así un «ocultamiento ideológico» del proceso de selección que tiende a presentarse ahora cada vez más como el resultado de criterios objetivos y racionales; con lo cual aparece como «natural» lo que en realidad es una selección «social», fruto en gran parte de las diferencias entre unas clases sociales y otras en relación con la cultura que vehicula el sistema educativo.

(De Pablo, 1983, p. 130)

Por otro lado, tampoco se pregunta acerca de los contenidos y la organización de la misma, considerando la cultura escolar como neutra, válida para las todas las personas, sin importar en qué lugar del espectro social estén situadas. Estos dos aspectos son los que dan pie al desarrollo de las teorías críticas sobre la educación, cuya principal interés es la problematización del hecho educativo y de la cultura escolar, la cuales, según estos autores, son fruto de la cultura burguesa. En palabras de los propios Bourdieu y Passeron:

Crear que se dan iguales oportunidades de acceso a la enseñanza superior y a la cultura más elevada por el hecho de procurar iguales medios económicos a todos los que poseen las «dotes» indispensables es quedarse a medio camino en el análisis de los obstáculos e ignorar que las aptitudes, medidas con arreglo al criterio escolar, denotan, más que «dotes» naturales (que hay que poner entre paréntesis mientras las desigualdades escolares sean imputables a otras causas), una mayor afinidad entre los hábitos culturales del alumno y las exigencias del sistema de enseñanza o los criterios que en él determinan los buenos resultados.

(Bourdieu y Passeron, 1973, p. 49)

Como vemos, las teorías críticas cuestionan las relaciones sociales que se dan en el seno de las instituciones escolares, llegando a la conclusión de que éstas no favorecen otra cosa que el desigual reparto en la división social del trabajo, aspecto sobre el que nos centramos en el siguiente epígrafe.

2.2. Las corrientes críticas en la investigación sobre educación

Dentro de estas corrientes podemos distinguir las aportaciones de la «nueva sociología inglesa», las teorías de la reproducción social, destacando las aportaciones de Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis, y, por último, la teoría de la reproducción cultural propuesta por los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron. Todos coinciden en su punto de partida: hacer aparecer el carácter ideológico y de legitimación de un determinado orden social, al servicio del cual se encuentran las prácticas y los contenidos escolares en una sociedad como la capitalista.

La principal aportación de los primeros, entre los que destacan los trabajos de los sociólogos ingleses Michael Young y Geoff Whitty, es su centralidad sobre los procesos de interacción mediante los cuales se genera e interioriza el conocimiento, procesos que se dan entre los sujetos, enseñantes y alumnos. Así, se parte de un concepto del currículum como práctica social, en el que éste es construido por los sujetos en el día a día de las aulas. Como afirma De Pablo, “aquí la idea que subyace es que los hombres colectivamente tratan de ordenar su mundo y, en el curso de este proceso, producen el conocimiento”

(1983, p. 169). La organización de dicho conocimiento resulta, en el nuevo contexto, un importante foco de poder en la sociedad, por lo que éste juega un importante papel político y de control. Los autores que conforman esta línea de investigación defienden que el conocimiento, al igual que el curriculum escolar, es una invención social, es socialmente construido y se encuentra directamente ligado con los intereses de las clases sociales o determinados grupos profesionales (Feito, 2004). Conceptos como *inteligencia*, *habilidad*, *competencias*, entre otros, se encuentran en la misma situación, son productos sociales, por lo que el fracaso escolar debe ser entendido como fruto de esta naturaleza a su vez. La principal preocupación, ahora, será descubrir qué entienden tanto profesorado como alumnado por éxito y fracaso, cómo aplican y en qué medida afecta esa definición a las trayectorias escolares individuales de las personas. Estos nuevos sociólogos utilizarán los enfoques etnográfico y fenomenológico para sus estudios, y de ahí procederá la principal crítica que reciben: el aislamiento del aula y de las trayectorias vitales de la realidad social circundante⁹.

En una línea distinta se sitúan las teorías de la reproducción social, las cuales ponen el énfasis en la estructura social como principal elemento configurador de los comportamientos de los sujetos y, por extensión, de la estructura, los contenidos y las relaciones que se dan en el seno de las escuelas. Los teóricos de esta línea de pensamiento comparten presupuestos marxistas, partiendo del principio de que toda formación social debe reproducir las condiciones de su producción, en las que se incluyen las fuerzas productivas, pero, también, las relaciones de producción y las jerarquías de poder y control.

Para Althusser, dicha estructura social está compuesta por una serie de instituciones cuya principal función es la reproducción de las relaciones de poder y estatus subyacentes. Éstas son catalogadas en dos grandes grupos,

⁹ “El problema de este tipo de planteamiento es que tiende a aislar el aula y la escuela del contexto social más amplio de las estructuras socioeconómicas y políticas que les condicionan. Si la escuela transmite unos determinados saberes, no es por casualidad; estos saberes, tal y como se hallan objetivados, son el resultado de unas relaciones estructurales determinadas. Preocupados sobre todo por poner de manifiesto las posibilidades de cambio y transformación de la realidad que los sujetos sociales tienen en sus manos, estos autores olvidan que se trata siempre de posibilidades limitadas y condiciones dadas por unas estructuras sociales que van más allá de los muros de la escuela.” (De Pablo, 1983; p. 137).

por un lado están los que denomina «aparatos ideológicos del Estado», que utilizan herramientas ideológicas para cumplir su función. Entre ellas encontramos las instituciones religiosas (los sistemas de las diferentes iglesias); la escolar (sistemas de las diferentes escuelas, públicas y privadas); la familiar; la jurídica; la política (constituido por el sistema político y los diferentes partidos); la sindical; las de información (prensa, radio, televisión, etc.); o las culturales (letras, bellas artes, deportes, etc.). Pero, cuando éstas son insuficientes para llevar a cabo dicho proceso de reproducción, se ponen en funcionamiento un conjunto de instituciones que utilizan la violencia en su actuación. Éstas constituyen lo que él denomina como: «aparato represivo del Estado», refiriéndose a la policía, el ejército, los tribunales, las prisiones, etc. Todas las instituciones del aparato ideológico funcionan con cierta independencia unas de otras, siendo la escuela, en la sociedad capitalista, el aparato ideológico predominante. Ésta constituye, a juicio de este autor, el lugar donde se reproducen las destrezas necesarias de la fuerza de trabajo, ya no el propio puesto laboral, reproducción que debe ser entendida no sólo como reproducción de destrezas, sino también como aceptación de los presupuestos que sustentan la ideología dominante. La obra de Althusser ha recibido un número importante de críticas entre las que podemos destacar tres grandes núcleos problemáticos (Gil, 1997). En primer lugar, se percibe un cierto «elitismo» cuando este sociólogo plantea la realidad social polarizada entre una amplia masa de ciudadanos que serían las víctimas de la ideología dominante y, junto a ella, una minoría de intelectuales que conforman la vanguardia del partido y que mantienen privilegiadamente su conciencia. Por otro lado, parece obviarse la autonomía cultural de la clase obrera y la posibilidad de cambio social. En tercer lugar, la teoría althusseriana es excesivamente teórica y mecanicista, lo cual lleva a una pronunciada rigidez en sus planteamos.

Continuadores del pensamiento de Althusser, encontramos a los sociólogos Baudelot y Establet. Comparten con éste una visión sobre la escuela en la que ésta cumple dos funciones diferenciadas, una de distribución de los individuos en la estructura social y, en segundo término, una función ideológica inculcadora de los principios burgueses. Para estos autores existen dos redes

de escolarización: la *red primaria profesional* y la *secundaria superior*, que responderían a la división de la sociedad en las dos principales clases sociales: proletariado y burguesía. La primera de estas redes es más corta y conduce a un sector secundario del mercado de trabajo, podríamos decir que ésta es la red de las clases populares. La segunda está caracterizada por su profundo carácter elitista y abarca todos los niveles de la enseñanza formal. Sólo los que participan en ésta segunda red perciben el proceso educativo de forma unitaria y son capaces de valorarlo y darle un sentido¹⁰. Ambas redes participan de objetivos opuestos, como vemos, lo cual hace que tanto las prácticas que plantean, como los medios y los contenidos que utilizan sean distintos (ver Tabla 2).

Tabla 2. Diferencias entre las redes primaria profesional y secundaria superior

	PRIMARIA-PROFESIONAL	SECUNDARIA-SUPERIOR
Objetivo	reproducción del proletariado	reproducción de la burguesía
Prácticas escolares	de repetición	de graduación progresiva
Medios	ocupar a los alumnos del modo más económico posible (pedagogías activas)	emulación y selección
Prioridad para	la observación de lo pseudo-concreto (lecciones de cosas)	El culto del libro y de la abstracción
Contenido	Subcultura pequeño-burguesa que dispone a la aceptación de la dominación de clase	Adquisición de la cultura burguesa

Fuente: Feito (2004).

Por último, destacamos el importante trabajo, dentro de las corrientes de la reproducción social, de los sociólogos americanos Samuel Bowles y Herbert

¹⁰ “Sólo para ellos, puesto que no se quedaron a mitad de camino, los niveles de educación primaria y secundaria aparecen como escalones que conducen progresiva, lógica e insensiblemente al ciclo superior. (...) Sin embargo, para todos aquellos que abandonan la escuela después de la educación primaria no existe una escuela sino escuelas distintas que no guardan ninguna relación entre sí.” (Gil, 1997; p. 160).

Gintis, conocido como *teoría de la correspondencia* (Bowles y Gintis, 1985). Para estos autores existe un claro paralelismo entre el universo escolar, su organización, prácticas, etc. y el mundo laboral. Por ejemplo, los estudiantes no ejercen prácticamente ningún control sobre el currículum que se ven obligados a desarrollar, al igual que tampoco lo hacen los trabajadores respecto a su trabajo. La fuerte división dentro del currículum entre asignaturas y la compartimentación del conocimiento responden a la, cada vez más pronunciada, división del trabajo. Por último, los distintos niveles educativos desembocan en los distintos escalones de la estructura ocupacional. De forma similar, tanto en el trabajo como en la educación se recompensarían y potenciarían los mismos comportamientos y capacidades. La puntualidad, el grado de identificación con la organización, la perseverancia y la dependencia son valorados de forma positiva en ambas esferas; mientras que la creatividad o la independencia lo son en sentido opuesto (Feito, 2004).

Estos sociólogos consideran que, en el capitalismo, el control del proceso de producción puede verse amenazado por la posible unión de los trabajadores, por lo que se hacen necesarios mecanismos que garanticen la aceptación de la ideología dominante, justificando así el orden social. Esto no es posible únicamente con instrumentos represivos, los cuales pueden llegar a ser verdaderamente contraproducentes, sino que se necesita la integración, por medio de la experiencia cotidiana de las personas, del conjunto de relaciones sociales. Se da por tanto una fuerte contradicción en el seno de la estructura capitalista, ya que, por un lado, es una estructura no democrática, al buscar, en términos marxista, la consecución de la mayor plusvalía posible para beneficio de las clases propietarias; pero, junto a esto, es una estructura que debe plantearse de una forma democrática, aunque sea únicamente de modo formal, para que se pueda producir la interiorización y aceptación por parte de las clases dominadas de las «reglas del juego», y la escuela cumple un rol central en esta dinámica. En palabras de los propios Bowles y Gintis:

Las clases dominantes que buscan un orden social estable, consistentemente, han nutrido y sostenido tales fachadas ideológicas y, en la medida en que lo permite su poder, han impedido el surgimiento de alternativas. Esto es lo que queremos decir con «legitimación»: el fomento entre individuos de una conciencia generalizada que evita la

formación de los nexos sociales y la comprensión crítica mediante los cuales las condiciones sociales existentes se podrían transformar.

(Bowles y Gintis, 1985, p. 139)

En primer lugar, la estructura de relaciones sociales que se desarrollan en los centros educativos acostumbra al estudiante a la disciplina en su puesto de trabajo. Junto a esto se desarrollan los tipos de comportamiento personal, las formas de representación propia, una imagen de sí mismo, en definitiva, se consigue una identificación con la clase social de la que provienen los distintos alumnos y alumnas. Por otro lado, las relaciones escolares son relaciones jerárquicas, con una clara autoridad vertical (administradores – maestros – estudiantes). También puede reconocerse una clara falta de control del estudiante sobre su educación, dándose la motivación del trabajo mediante un sistema de calificaciones y recompensas externas. Por último, la escuela institucionaliza la competencia personal entre los estudiantes, mediante una constante evaluación y clasificación meritocráticas (Feito, 2004). Como vemos, la escuela no se relaciona con el trabajo sólo porque sea el principal elemento formativo de los futuros trabajadores, sino, más allá, porque organiza sus experiencias de una forma que resulta útil para el capital, cumpliendo así una importante función socializadora de la fuerza de trabajo. En palabras de estos mismos autores:

El sistema educativo legitima la desigualdad económica proporcionando un mecanismo abierto, objetivo y ostensiblemente meritocrático para la asignación de individuos a posiciones económicas desiguales. El sistema educativo fomenta y refuerza la creencia de que el éxito económico depende esencialmente de la posesión de habilidades técnicas y cognoscitivas –habilidades que proporciona de manera eficiente, equitativa y libre de prejuicios con base en el principio meritocrático.

(Bowles y Gintis, 1985, p. 138)

La principal crítica que recibe la *teoría de la correspondencia* es su marcado *reproduccionismo*¹¹. Centran su teoría en una posición estructural y

¹¹ “Frente a Baudelot y Establet, que dedicaban un capítulo de su escrito sobre Francia a la exposición de las formas que revestía la contradicción dentro de las escuelas a través de las distintas formas de resistencia –vandalismo, interés selectivo por

macrosociológica con lo que infravaloran la capacidad de los agentes sociales para *construir* su propia realidad, crítica que comparten especialmente con la teoría althusseriana. Además, como argumenta De Pablo, se produce una vuelta de alguna forma al funcionalismo, al defender que la escuela, como institución social y capitalista que es, no puede funcionar de forma distinta a la lógica general por la que se organiza la sociedad. No es posible un cambio social por medio de un cambio en la escuela, sino se producen previamente cambios en la lógica capitalista subyacente¹². Aunque partan de presupuestos teóricos distintos, ambas teorías llevan a la misma conclusión, la primacía de los procesos estructurales y la perpetuación social por medio del sistema educativo (De Pablo, 1983).

2.3. «Colegas» vs. «Pringaos». La teoría de la resistencia de Paul Willis

Las teorías de la resistencia podrían suponer una alternativa a la dialéctica planteada entre las teorías estructuralistas y las teorías interpretativas que hemos expuesto anteriormente. Estas teorías entran en los centros y las aulas para estudiar los procesos educativos sin olvidar los fuertes condicionamientos estructurales que subyacen en el seno de éstos. El principal representante de esta corriente es Paul Willis (1988) con su obra *Aprendiendo a trabajar*, en la que profundiza en la realidad de un grupo de estudiantes de clase obrera, concretamente doce. Este sociólogo descubre que estos alumnos han desarrollado una forma cultural propia, diametralmente opuesta, a la cultura oficial que trata de imponérsele desde el exterior. Esta «contracultura» escolar tiene profundas similitudes con la cultura de la fábrica, se produce una mayor

materias, rudeza, contestación a los profesores, etc.-, en la obra central de Bowles y Gintis da la impresión de que la escuela es un mecanismo perfectamente engrasado para llevar a cabo su función reproductora.” (Gil, 1997; p. 167).

¹² “Concluíamos (haciendo referencia a *La instrucción escolar en la América capitalista*) que una condición necesaria para que fuera viable a largo plazo el tipo de escuela que propone la teoría educativa progresista sería una democratización de la vida económica que permitiera la existencia de un sistema escolar democrático, igualitario y emancipador que no entrara en conflicto con la formación de adultos capaces de una participación efectiva en el sistema de producción.” (Bowles y Gintis, 1983; p. 9).

valoración de los conocimientos prácticos frente a los teóricos. Se distinguen, por tanto, dos grupos de alumnos, en función de la cultura de que participen. Por un lado están los «colegas» representantes de dicha contracultura escolar, y, en el extremo opuesto, encontramos a los «pringaos». Los «colegas» se oponen a la escuela, en términos generales, de la que se sienten excluidos al haber rechazado su cultura de proveniencia. Se plantea entonces una constante lucha por ganar espacio simbólico y físico dentro de la misma. Para ello se producen constantes «ataques» a los conceptos de tiempo y trabajo que la institución escolar ha definido con anterioridad, y se produce una oposición frontal al profesor, representante de la autoridad impuesta (los «pringaos» son los conformistas, los que obedecen pasivamente). El grupo de pares, que carece de una estructura sólida, es el elemento central en la «batalla» que se plantea entre los «colegas» y «el resto del mundo» (ya que así es como éstos perciben la situación). La oposición a la escuela se produce generando un propio estilo de vida, que puede evidenciarse en su vestimenta y peinados. Las incursiones en el estilo de vida adulta, por la misma razón, son constantes, potenciándose así las salidas nocturnas, los pequeños trabajos que permiten la obtención de algo de dinero, se comienza a fumar y a beber, como acto de insurrección y distanciamiento de los profesores y los «pringaos», etc.

Willis se pregunta también acerca de la transición escuela-trabajo que desarrollan los individuos integrantes de estas capas sociales y, más en concreto, se cuestiona sobre el porqué de la elección de forma consciente de trabajos de clase obrera por parte de los mismos. Encuentra dos mecanismos mediante los cuales ésta se desarrolla. En primer lugar, encontramos lo que podríamos denominar «penetración», y respondería a las estrategias que una clase social utiliza para captar a los miembros de una sociedad dentro de una determinada posición social dentro de la misma, lo cual se lleva a cabo de una forma colectiva. La educación es un claro ejemplo de este tipo de mecanismos, ya que ayuda a integrar determinados aspectos contradictorios como la explotación, la división social, etc. Por otro lado, tenemos la «limitación». Este mecanismo se pone en práctica para reducir los efectos del anterior. La cultura burguesa debe prever determinados obstáculos para que las penetraciones estén en su forma cultural estén filtradas, con lo que se impide una

transformación social plena. El resultado de ambos mecanismos es una autoaceptación por parte de los sujetos de los trabajos que típicamente responden a su forma cultural de partida. Con respecto a la transición escuela-trabajo todo lo anterior se plasma en un fuerte escepticismo por parte de los y las jóvenes de clase obrera respecto al valor de la educación y los títulos educativos, los cuales no tienen porqué desembocar en mejores trabajos, pero, menos aún, respecto al trabajo que cuesta la obtención de los mismos. Se observa igualmente un rechazo del trabajo intelectual, el cuál no es útil para los trabajos a los que aspiran, propiciándose con ello un alto grado de dominación cultural «personalmente ocasionada» por los dominados, con el resultado de la reproducción social.

Entre las principales críticas que recibe Willis se encuentra el excesivo subjetivismo de su teoría, ya que, aunque parece tener en cuenta las condiciones estructurales existentes y el papel que éstas juegan en la reproducción social, ya que Willis da una importancia claramente superior a la propia acción de los individuos, curiosamente, para llegar al mismo resultado que los planteamientos estructuralistas. Por otro lado, se argumenta que privilegia la dimensión de clase frente a otras, como el género y la raza, ambas no tenidas en cuenta el estudio Willis como señalara Anne Marie Wolpe (citado en Gil, 1997).

2.4. La teoría de la reproducción social como punto de partida

La teoría de la reproducción cultural, cuya paternidad se atribuye a los sociólogos franceses Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron, ha sido tradicionalmente catalogada dentro de las teorías de la reproducción social, al compartir con éstas su finalidad última: la explicación de las causas de la reproducción de la situación privilegiada, o de desventaja, de unas clases respecto a otras, centrándose en el papel que juega la educación en dicho proceso. Lo cierto es que esta teoría presenta diferencias sustanciales, postulados de partida, que enriquecerán su análisis formando, así, una línea propia de investigación y pensamiento. En este apartado, trataremos de

exponer los principios sobre los que se asienta dicha teoría, presentando los aspectos principales que interesan esencialmente en nuestra investigación.

Son dos las obras principales en las que se desarrolla esta teoría. En primer lugar, en *Los estudiantes y la cultura* (Bourdieu y Passeron, 1973) se presentan los resultados de una serie de investigaciones realizadas en Francia sobre la población estudiantil, con el fin de determinar el papel que juega la escuela como mediación entre éstos y la cultura, tanto la que transmite y potencia la propia institución, como la que es valorada por el conjunto de la sociedad.

Por otro lado, debemos destacar otra obra que vio la luz, por primera vez, en Francia a principio de los años setenta, nos referimos a la conocida publicación: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* (Bourdieu y Passeron, 1981). Ésta se divide a su vez en dos partes, que, a diferencia de lo que pudiera parecer, debido al tan desigual estilo en que están escritos, se encuentran íntimamente relacionados. En la primera de ellas, los autores tratan de hacer una síntesis exhaustiva de los planteamientos teóricos sobre los que fundamentan su pensamiento, su visión sobre cómo se desarrollan los procesos educativos y las finalidades y resultados que persigue. La segunda puede entenderse como la aplicación de lo primero a un momento histórico concreto, lo cual retroalimentó a su vez los postulados presentados en el libro primero. El objetivo que se plantean los autores en este segundo trabajo es la comprensión del sistema de relaciones entre el sistema de enseñanza y la estructura de las relaciones entre las clases, en la línea del resto de las teorías de la reproducción social, anteriormente expuestas.

El pilar fundamental sobre el que descansa todo el andamiaje teórico es el papel central que juega el origen social en el desarrollo educativo de los alumnos, por encima de otros aspectos como pudieran ser el nivel económico y las distintas configuraciones definidas por las políticas educativas. En sus propias palabras:

El origen social define las posibilidades de escolarización, determina modos de vida y de trabajo completamente diferentes y es, entre los factores que intervienen en la configuración de la vida escolar, el único cuya influencia se irradia en todas las direcciones y alcanza todos los aspectos de la vida estudiantil, comenzando por el de las

condiciones de existencia. Del origen social dependen el hábitat y la forma de vida correspondiente; la cuantía de los recursos y la distribución de los presupuestos; y la manera en que se siente la dependencia de la familia –variable como las experiencias que se adquieren según el medio por el que se obtienen los recursos y los valores asociados a su obtención-, factores todos que, a su vez, refuerzan la eficacia de aquél.

(Bourdieu y Passeron, 1973, p. 37)

Por tanto, la única función que tendría encomendada el sistema educativo formal no sería otra que la legitimación de dicha situación, la reproducción de unas condiciones que están principalmente inducidas por el origen familiar de los alumnos. A simple vista, la anterior afirmación podría leerse en términos de un claro determinismo, centro de las mayores críticas realizadas a esta perspectiva. Estas críticas tendrían cierta lógica al señalar un riesgo en el que es fácil concurrir, pero, aún así, consideramos necesario el conocimiento de las dinámicas internas del sistema y los resultados para los que está programado, planteando, de esta forma, soluciones alternativas, márgenes y lugares de actuación.

Desde esta teoría se defiende que los distintos itinerarios escolares llevan inevitablemente a determinadas categorías sociales, pero con una salvedad: no todas las personas pueden optar a todos los itinerarios, perdiendo con ello la posibilidad de elegir su futuro puesto en la sociedad. De esta forma, el horizonte de posibles elecciones que se presenta a los miembros de las clases dominantes es completamente diferente al que perciben las clases desfavorecidas y, junto a ello, los puestos a los que conducen ambos universos¹³.

La labor de la escuela, por tanto, sería enmascarar esta imposición externa, hacer que las personas interioricen sus oportunidades percibidas como únicas oportunidades reales. Es decir, los propios individuos pertenecientes a las clases menos favorecidas «castrarían» sus propias posibilidades de elección

¹³ “La relación que los sujetos mantienen con su condición y con los determinismos sociales que la configuran, forma parte de la definición completa de su condición y de los condicionamientos que ésta impone; tales determinismos no tienen necesidad de ser conscientemente sentidos para obligar a los sujetos a determinarse en relación con ellos; es decir, en relación con el *porvenir objetivo* de su categoría social.” (Bourdieu y Passeron, 1973; p. 53-54).

percibiéndolas muy por debajo de las posibilidades objetivas que plantea el sistema, llegando a la propia «autoeliminación», en algunos casos, por parte de los propios estudiantes. La razón por la que esto se produce está basada en el principio según el cual cualquier clase de enseñanza presupone implícitamente un conjunto de saberes y una facilidad de expresión que son patrimonio de las clases cultas. La cultura escolar es una cultura parcial que responde al sistema de simbolismos y de significados propios de las clases dominantes. Pero además de parcial, la cultura escolar es también una cultura «inferior», ya que no dota de todos los valores, quizás obvia los más esenciales, que confieren «calidad al comportamiento cultural» valorado por la escuela y la sociedad, presuponiendo, por ejemplo, “el virtuosismo de la ironía, la afectación de elegancia o la garantía de un estatus social que permite una soltura, o una impresión de soltura, que son casi siempre patrimonio de los estudiantes de clases altas donde esos modales constituyen otros tantos símbolos de pertenencia a la élite” (Bourdieu y Passeron, 1973, p. 46). Es importante destacar que la escuela constituye para las clases populares la única vía de acceso a la cultura, la cual, como hemos visto, es parcial e inferior, produciéndose aquí un nuevo foco de desigualdad. Se obvian, por tanto, las desigualdades culturales de partida, los distintos niveles que presentan los alumnos y alumnas respecto al capital cultural familiar, su «herencia cultural», lo cual favorece la naturalización en la percepción del éxito y el fracaso experimentado por ellos. Así, por ejemplo, los estudiantes más favorecidos aportan hábitos, modos de comportamiento y actitudes de su medio social de origen que les son enormemente útiles en sus tareas escolares.

No debemos olvidar, por último, que “iguales saberes no expresan, necesariamente, iguales actitudes y no implican axiologías iguales” (Bourdieu y Passeron, 1973, p. 45). La escuela da la impresión de ofrecer los primeros mientras que evalúa los segundos, bajo el patrón de la cultura de las clases dominantes. Como vemos, los estudiantes son iguales únicamente desde un punto de vista formal, ya que difieren de forma clara respecto a sus «sistemas de rasgos culturales» que se corresponden con su pertenencia a una determinada clase social, aunque no sean capaces de reconocerlo. En nuestro

país, Carabaña señala la existencia de estas dinámicas, llegando a la misma conclusión expresándola de la siguiente forma:

Aceptado el principio, cuasi matemático, de que en una sociedad atravesada por multitud de desigualdades estructurales, la igualdad de oportunidades como igualdad de acceso y de trato, reproduce aquéllas, constituidas según las relaciones de poder económico y social, el resultado no puede ser otro que la tendencia continua a la exclusión de la escuela de todos aquellos grupos, que de acuerdo a su situación, no comporten los modos, las prácticas, los valores y las rutinas escolares

(Carabaña, 1993, p. 31)

De esta forma, como se pone de manifiesto en el siguiente apartado, la institución escolar pierde el supuesto carácter democrático con el que se presenta en sociedad¹⁴, contribuyendo, por tanto, mediante su función de *reproducción cultural*, a las dinámicas de *reproducción social*.

2.4.1. De la reproducción cultural a la reproducción social

La imposición del sistema cultural, disimulando las relaciones de fuerza a que deben su propia naturaleza, es lo que, en definitiva, estos autores definen como *violencia simbólica*. Para aceptar que realmente ésta se produzca, debemos previamente estar de acuerdo con la idea de que la cultura, que entendemos como legítima, no es otra cosa que una simple elección arbitraria, un constructo social, ya que sería imposible deducir su legitimidad de principios universales, físicos, biológicos o espirituales (Bourdieu y Passeron, 1981). Paradójicamente, para que se reconozca su legitimidad, debe desconocerse, necesariamente, su verdadero carácter arbitrario. El principal instrumento mediante el cual se ejerce la violencia simbólica sobre los individuos y los grupos o clases es lo conocemos como *acción pedagógica*, la cual se realiza

¹⁴ “(...) la Escuela sería una auténtica vía de democratización cultural si no consagrarse –justamente porque no las tiene en cuenta- las desigualdades iniciales ante la cultura, y si no llegase, a las veces, hasta a desvalorar la cultura que transmite –repudiando, por ejemplo, un trabajo escolar por ser demasiado «escolar»- en beneficio de una cultura heredada que no tiene la marca ordinaria del esfuerzo y tiene, por ello, toda la apariencia de la facilidad y del ingenio.” (Bourdieu y Passeron, 1973; p. 47).

sobre una relación de comunicación pedagógica, en el marco de las relaciones de fuerza entre los grupos, fuente del poder arbitrario de las clases dominantes. Además, este poder arbitrario es el que permite la selección de significados y contenidos dignos de su reproducción mediante la acción pedagógica, por parte de estas mismas clases, que harán coincidentes con los de su propia cultura para garantizar la reproducción de los mismos¹⁵.

La acción pedagógica se puede realizar por tres vías diferentes: por un lado, la *educación difusa*, que tendría lugar en la interacción con miembros competentes de la formación social en cuestión (por ejemplo, el grupo de iguales); en segundo lugar, la *educación familiar*, y, por último, la *educación institucionalizada*, que sería, en este caso, la escuela. De esta forma, a lo largo del proceso de socialización, que se produce en estos tres ámbitos, se adquieren las arbitrariedades culturales (por un lado las propias al grupo o clase del individuo y, por otro, las reconocidas como legítimas por el conjunto de la sociedad). Estas últimas, las legitimadas socialmente, propias de las clases dominantes, son, a su vez, las propias del sistema educativo, lo cual empezaría a explicar las diferencias en los resultados de los alumnos en función de su clase social.

La acción pedagógica, para poder llevarse a cabo, implica necesariamente una *autoridad pedagógica* –léase profesores, padres, etc.–, la cual debe ser reconocida por el conjunto de la sociedad como autoridad legítima¹⁶, dando «curso legal» a la violencia simbólica producida por la acción pedagógica. Por tanto, el éxito de la acción pedagógica está en el reconocimiento del conjunto de la sociedad en general, y de los propios alumnos en particular, de la autoridad pedagógica mediante la que ésta debe realizarse. Pero dicha autoridad no implica total autonomía. Los agentes pedagógicos cuentan con

¹⁵ “En realidad, por el hecho de que correspondan a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas AP tienden siempre a reproducir la estructura de de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura familiar.” (Bourdieu y Passeron ,1981; p. 51).

¹⁶ “Por el hecho de que toda AP en ejercicio dispone por definición de una AuP, los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y, por tanto, quedan autorizados para imponer su recepción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobadas o garantizadas.” (Bourdieu y Passeron, 1981; p. 61).

una serie de limitaciones sobre lo que deben enseñar y cómo deben hacerlo, las cuales son impuestas por la cultura de las clases dominantes. Es lo que Bourdieu denomina *principio de la limitación de la autonomía de la instancias pedagógicas*, según el cual “la delegación del derecho de violencia simbólica que fundamenta la autoridad pedagógica de una instancia pedagógica es siempre una delegación limitada; o sea, la delegación en una instancia pedagógica de la autoridad necesaria para inculcar legítimamente una arbitrariedad cultural, según el modo de imposición definido por esta arbitrariedad, tiene por contrapartida la imposibilidad de que esta instancia defina libremente el modo de imposición, el contenido impuesto y el público al que se le impone” (Bourdieu y Passeron, 1981, p. 68).

Cada clase o grupo social tiene sus propios sistemas de significación que condicionan su disposición hacia la educación, su propio *ethos pedagógico*. Las distintas clases experimentan el éxito o fracaso de la acción pedagógica en función del valor que la acción pedagógica dominante otorga al resultado de las diferentes acciones pedagógicas familiares, que son fruto de la clase social de procedencia; y, también, del valor conferido por los mercados sociales respecto a los productos de la acción pedagógica dominante, en función del grupo o clase del que proceden. Por otro lado, el éxito diferencial de la acción pedagógica dependerá del capital cultural familiar y de la distancia existente entre las arbitrariedades culturales, dominante y familiar, en los distintos grupos. Así, por ejemplo, el capital cultural de las clases populares será valorado en menor medida que los de las clases medias, dada la gran distancia que existe entre el sistema cultural de las primeras, frente al impuesto de forma arbitraria, que se corresponde con el de las segundas. Los objetivos de la educación son impuestos, por tanto, por aquellos mismos que guían los objetivos económicos y de bienestar en las sociedades contemporáneas (Apple, 2001).

De esta forma, el sistema educativo reproduce casi perfectamente la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases. Los capitales culturales se producen, se distribuyen y se consumen en un conjunto de relaciones sociales relativamente autónomas de aquellas que producen otras formas de capital. Sin embargo, aquellas “víctimas” de esta herramienta de selección en la que se

ha convertido la escuela, pudiendo encontrarse entre ellos integrantes de las propias clases medias, podrían contrarrestar su “fracaso” mediante estrategias *compensatorias*. Dichas estrategias se basan en la puesta en juego los distintos tipos de capital con que cuentan los y las estudiantes, más allá del propiamente escolar, por lo que la familia toma en estos casos una doble importancia. Un claro ejemplo de ello es la utilización del capital social familiar, ya que “la red de relaciones familiares puede ser el *locus* de una circulación no-oficial, o incluso clandestina, de capital que puede funcionar tanto para apoyar las redes oficiales de circulación o oponer sus efectos cuando éstos son contrarios a los intereses familiares” (Bourdieu y Boltanski, 1978, p. 208).

Cabe, entonces, preguntarse por los mecanismos mediante los cuales, sin levantar «recelos» entre los integrantes de las clases desfavorecidas, se produce dicha imposición cultural. Nos encontramos, por tanto, con otro de los principios fundamentales de esta teoría, el *trabajo pedagógico*. Éste es el trabajo de inculcación de la arbitrariedad cultural dominante, el cual requiere el tiempo suficiente para producir la interiorización de los principios de dicha arbitrariedad de forma que continúen perpetuándose una vez que la acción pedagógica haya concluido. En otras palabras, se trata del trabajo necesario para la interiorización de los principios de la arbitrariedad en el *habitus* personal de cada individuo. Dicho de otra forma, el *habitus* condiciona la forma en que las personas afrontan la acción pedagógica, condicionando el resultado de la misma. Es por causa del *habitus* de una persona de clase popular, por lo que se perciben las posibilidades educativas imaginadas por debajo de las posibilidades objetivas que se plantean ante su propio itinerario –por el concepto que tiene de sí misma y de sus posibilidades, el valor que otorga a la educación, etc.-; mientras que, a su vez, puede resultar como algo “natural” para un padre o una madre de clase media, el que su hijo o hija realice estudios universitarios, considerándose un “fracaso” cualquier opción en otra dirección. El trabajo pedagógico es, en definitiva, el responsable de la conformación del *habitus* de cada alumno y alumna, pero, a su vez, el mismo *habitus* es el mediador en el proceso de reproducción de la arbitrariedad cultural dominante.

En resumen, el éxito del trabajo pedagógico podría medirse por el grado de creación de un *habitus* duradero, transferible (al mayor número de campos posible) y exhaustivo (en la reproducción de la arbitrariedad cultural). De esta forma, el trabajo pedagógico contribuye a producir y a reproducir la integración, tanto intelectual como moral, de las clases dominantes, sin necesidad de represión externa y coerción física. El principal mecanismo por el que produce este trabajo pedagógico, programado por la autoridad pedagógica, para la correcta realización de la acción pedagógica, en las sociedades modernas es el sistema de enseñanza. La estructura y el funcionamiento de dicho sistema están fuertemente condicionados por el sistema de arbitrariedad cultural dominante, el cual le atribuye unos medios y unas funciones enfocadas claramente a la reproducción cultural y social:

Todo sistema de enseñanza institucionalizado debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia (autorreproducción de la institución) son necesarias tanto para el ejercicio de su función propia de inculcación como para la realización de su función de reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es el productor (reproducción cultural) y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases (reproducción social).

(Bourdieu y Passeron, 1981, p. 95)

De esta forma se produce el paso de jerarquías académicas a jerarquías sociales, cumpliendo el sistema educativo una función de legitimación que se hace cada vez más necesaria para aquéllos que buscan la perpetuación del orden social, en la que, como ya hemos señalado, las familias jugarán un papel determinante, papel sobre el que pretendemos poner de manifiesto a lo largo de los siguientes capítulos.

Metodología: planificación y herramientas del estudio empírico

Al fundamentar los principios sobre los que basan sus planteamientos, Strauss y Corbin (1998) definen la *metodología* como una forma de pensar y estudiar la realidad social. De esta forma, se superan los límites tradicionales que engloban al conjunto de procedimientos y técnicas que utilizamos los investigadores para recoger y analizar los datos, lo cuáles son distinguidos de aquélla y denominados por estos autores con el término *método*.

De acuerdo con Alonso (1998), podemos dividir la realidad social en dos esferas relativamente bien diferenciadas, las cuáles denomina, citando a Ortí, como *realidad fáctica* y *realidad simbólica*. En la primera de ellas, la *realidad fáctica*, predominaría el enfoque cuantitativo, el cual se plantea desde una perspectiva macrosociológica que nos permita describir y analizar los sistemas, más que comprender procesos. En esta esfera, por tanto, se incluyen “aquellos aspectos de la realidad social que podríamos denominar *manifiestos*, susceptibles de ser tratados como *datos*, y cuyo eje explicativo central estaría dado, como decimos, por el concepto de *hecho social*” (ibidem, p. 38). Lo importante aquí es la operativización de la realidad social y su fragmentación en unidades más pequeñas de explicación, las *variables*, ya respondan a aspectos directamente relacionados con la dimensión estructural o con el campo de las *opiniones* de los sujetos, en el sentido propuesto por Thinès y Lempereur (citado en Alonso, 1998). Por otro lado, la *realidad simbólica* respondería a la esfera paradigmática de la “acción social” de Weber (1984). Desde esta perspectiva, por tanto, las posibilidades de cuantificación y universalización se ven reducidas, ya encontrarnos ante la necesidad de comprender y analizar el conjunto de significados con el que los sujetos desarrollan su comportamiento y actividades. En palabras del propio Weber:

Dícese que existe una «relación social» cuando varias personas ajustan recíprocamente su conducta entre sí con respecto al significado que le atribuyen, y cuando ese ajuste recíproco determina la forma que toma. (...) se caracteriza completa y exclusivamente por el hecho de que las posibilidades de la acción social ocurren de un modo identificable por su significado, al margen de cuáles sean esas posibilidades.

(Weber, 1984, p. 45)

En esta esfera será necesario desarrollar herramientas metodológicas de un carácter y orientación distinto a las anteriores ya que, como señala Alonso, “si la cuantificación es imprescindible en la *explicación* de hechos externos, acontecimientos y opiniones, sólo resulta un instrumento útil pero secundario en la sociología interpretativa o comprensiva de actitudes y representaciones” (1998, p. 41). En esta misma línea se encuentran Dubet y Martuccelli cuando afirman que “la experiencia social no es un objeto positivo que se observa y mide desde fuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación” (1998, p. 15).

En este trabajo hemos optado por la conjugación de ambos métodos, entendiendo que de esta forma podemos alcanzar una descripción y comprensión más holísticas de las distintas dinámicas sociales, más en concreto, en nuestro caso, el influjo y la acción de las clases sobre la configuración de la realidad educativa y social contemporánea. Nos encontramos, por tanto, dentro de la misma línea que Alonso cuando reconoce la necesaria *complementariedad* de los mismos, como denotan sus propias palabras:

El análisis en profundidad de los procesos sociales –entendidos como multidimensionales, inacabables e inagotables- tiende a reclamar de la investigación sociológica un enfoque totalizador fundado en la complementariedad de un enfoque estadístico o distributivo que implica un proceso de información que produce datos, y un enfoque cualitativo que aspira a definir significaciones, puesto que, de hecho, ambos enfoques tienen *espacios* de cobertura de la realidad social absolutamente distintos.

(Alonso, 1998, p. 43)

De acuerdo con este planteamiento, en nuestro trabajo de investigación pueden distinguirse tres fases diferenciadas, como veremos a lo largo de este capítulo. La primera etapa se sitúa en el marco de la esfera de la *realidad fáctica* anteriormente señalada. En esta pretendemos contrastar los planteamientos de los teóricos de la reproducción en el marco de un mercado educativo local. Se trata, por tanto, de un estudio cuantitativo con el que trataremos de analizar la situación educativa local en función de variables estructurales, principalmente aquellas relacionadas con la clase social. Fruto de los resultados obtenidos de este primer análisis, los cuales se presentan en el capítulo cuarto, nos propusimos la profundización en determinadas dinámicas de segregación social, en concreto aquellas relacionadas con la desigual distribución del alumnado según el tipo de centro en función de la clase social. Por este motivo, en una segunda fase, se planteó el análisis de contenido de aquellos textos legislativos que determinan y controlan el proceso de elección de centro, tanto a nivel nacional como autonómico. Dicho análisis se presenta en el capítulo sexto del presente texto. Por último, moviéndonos dentro de la esfera de la *realidad simbólica*, con la intención de profundizar en los significados que los individuos atribuyen a diferentes procesos sociales y, junto a ello, de comprender los resultados de la acción de estos sujetos sobre el propio nivel estructural, se configuró la tercera y última fase de nuestro trabajo de investigación. De esta forma, se planificó un estudio cualitativo en el que se analiza el discurso y la actuación de un grupo de familias de clase media en relación a la elección, en concreto, y frente al proceso de escolarización de sus hijos, de forma más general. Nuestro interés por las clases medias en este momento responde a los resultados obtenidos durante la primera fase, planteándonos, de igual forma a como hiciera Ball (2003b), la necesidad de entender las “trayectorias de éxito” frente a aquellas de “fracaso”, situándonos en la línea propuesta por Bourdieu de construcción de una “teoría del privilegio” en lugar de “teorías del déficit”. Los resultados de esta tercera fase se encuentran desarrollados entre los capítulos séptimo y decimotercero.

En los siguientes apartados se presentan en mayor detalle los aspectos relacionados con la operativización de cada una de las tres fases, el proceso,

las herramientas y los conceptos utilizados, configurando la esqueleto metodológico, en el sentido señalado al comienzo de este capítulo, de nuestro trabajo de investigación.

3.1. Primera fase de investigación: la aproximación estructural a la influencia de la clase social en educación

Como señalábamos anteriormente, la primera fase de este trabajo de investigación consiste en un estudio de carácter cuantitativo con el que se tratará de describir la realidad educativa granadina desde variables de carácter estructural, principalmente aquellas relacionadas con la clase social y los indicadores que de ésta emanan. En el primer capítulo se ha puesto de manifiesto nuestra intención de utilizar y desarrollar el modelo propuesto por Bourdieu, de forma que nos centraremos en los tipos y subtipos de capital descritos por este autor, a saber, el capital económico, el capital cultural (con sus tres subtipos: capital cultural interiorizado, el objetivado y el institucional) y, por último, el capital social. Para su fundamentación teórica remitimos al lector a dicho capítulo, ya que aquí nos limitaremos a presentar cómo han sido operativizados en nuestro trabajo empírico. En este marco y con este horizonte de investigación, este estudio parte de las siguientes hipótesis, que trataremos de contrastar o refutar a lo largo del mismo:

- En el nuevo contexto de la *sociedad de la información*, se mantienen las tradicionales diferencias relativas al éxito académico de los alumnos, en función de los capitales económico y cultural.
- El paso de Secundaria a Bachillerato continúa siendo un filtro que afecta a aquellos alumnos de las clases sociales más bajas.
- El papel que juega el capital económico pierde fuerza con respecto a la influencia causada por el capital cultural en la toma de decisiones y el “éxito” escolar del alumnado.

- La clase social sigue jugando un importante papel en la determinación de las expectativas profesionales de los estudiantes granadinos.
- La educación concertada y privada concentra en mayor medida la población procedente de las clases privilegiadas, siendo, a su vez, una importante variable en la determinación de la trayectoria educativa y laboral de sus alumnos y alumnas.

La base de este primer estudio es un cuestionario de respuestas abiertas y cerradas que fue confeccionado con la intención de recabar información sobre las características estructurales, gustos y prácticas y, por último, expectativas laborales, de los alumnos granadinos en los niveles de Educación Secundaria Obligatoria, por un lado, y de Bachillerato, por otro. Para ello se encuestaron un total de 952 alumnos y alumnas de centros educativos de la ciudad de Granada. El muestreo fue poli-etápico, estratificado y aleatorio simple por los distintos centros del núcleo urbano. Se consideró, en primer lugar, que debían estar presentes en la distribución de la muestra los diferentes tipos de centros, distinguiendo entre públicos, privados y privados-concertados. En segundo término, se planteó la necesidad de introducir en el análisis la zona o barrio en el que se encuentran los distintos centros, en base al desarrollo socioeconómico de las mismas (Rosenmann, 2004). Para ello se configuró un mapa territorial de Granada en base a cinco grandes zonas geográficas de desarrollo: Zona Norte, Chana, Zona Centro, Zaidín-Sur y Albaicín-Realejo.

3.1.1. Diseño del cuestionario e indicadores

El cuestionario, que puede consultarse en el Anexo I de este trabajo, contiene en un total de 33 preguntas, de respuestas simples y múltiples, entre las que se reparten los 96 ítems que constituyen el conjunto total de las mismas. Los ítems se han concebido con la intención de recabar información en torno a ocho categorías principales, que se detallan a continuación:

- *Indicadores socio-demográficos y socio-económicos.* Nos referimos a la edad y sexo de los encuestados, el número de personas que viven

en casa con ellos, número de hermanos, la edad de los padres y el nivel de estudios y ocupación de estos últimos. Constituyen las primeras doce preguntas del cuestionario.

- *Indicadores de infraestructura y bienes culturales.* A este respecto se pregunta acerca del equipamiento del hogar (existencia de electrodomésticos, habitación propia, etc.), de nuevas tecnologías (ordenadores, teléfonos móviles, software, etc.) y, también, sobre la existencia de bienes culturales como libros, obras de arte, etc. Responde a las preguntas 13, 14 y 15 del mismo.
- *Indicadores de comunicación con los padres.* Con qué frecuencia hablan con ellos de determinados aspectos (entre los que se encuentran los estudios, la política, música, etc.) y el grado de control que éstos tienen sobre el grupo de amigos de los encuestados, Preguntas 16, 17 y 18.
- *Indicadores de participación en actividades culturales y deportivas.* Este grupo de ítems recaba información sobre la asistencia a eventos como conciertos, teatro, cine, etc., y la participación en actividades extraescolares, ya sean deportivas, relacionadas con los idiomas, etc. En esta línea se redactaron las preguntas 20 y 25.
- *Indicadores académicos.* Entre los que se encuentran la nota media total del último curso, el número de repeticiones de curso, las horas de estudio y de clases particulares (en el caso de que se tenga un profesor particular). Preguntas 21 a 24.
- *Índice de aprecio por la lectura*¹⁷. Se refiere a ítems relacionados con el tiempo dedicado a la lectura, no vinculada con aspectos académicos, tanto voluntaria como obligatoriamente, así como prácticas y gustos sobre la lectura – con las preguntas 26, 27 y 28.
- *Indicadores de percepción de la escuela y capital social.* En este grupo se recaba información acerca de cómo perciben los alumnos y

¹⁷ Este índice está construido en base a los ítems y estructura utilizados en el estudio PISA realizado en el año 2000, cuyos resultados se encuentran publicados en la página web del Ministerio de Educación y Ciencia (<http://www.mec.es>)

alumnas la institución escolar, las vivencias y opiniones que tienen sobre ella. También se incluyen ítems sobre la confianza que perciben respecto a los distintos agentes que la forma (profesores, compañeros, etc.) y más, en general, ante distintos agentes y grupos sociales (inmigrantes, políticos, distintas profesiones, policía, etc.). Se corresponden con las preguntas 29 a 31.

- *Indicadores de expectativas educativas y laborales.* Preguntas relacionadas con la trayectoria educativa que seguirán cuando terminen el curso actual y el trabajo que les gustaría realizar en el futuro. Son las dos últimas preguntas, 32 y 33, del cuestionario.

Respecto a la ocupación de los padres y la que les gustaría ejercer en el futuro al alumnado, hemos optado por codificarla respecto al índice internacional ISCO-88, *Clasificación Internacional Uniforme de Ocupaciones*, utilizado en múltiples estudios e investigaciones, entre los que se encuentra el informe PISA, con la finalidad de poder establecer comparaciones entre nuestros datos y los obtenidos en otros estudios similares. Éste se divide en nueve grandes categorías entre las que reparte a las distintas ocupaciones¹⁸. En nuestro caso, hemos codificado las respuestas de los cuestionarios respecto a dichas categorías generales, incluyendo una última más en la que incluimos a aquellas personas que se encuentran en situación de inactividad o paro: los jubilados, las amas de casas (no aparecieron hombres que respondieran a este perfil), parados, etc. Otra variable construida a partir de dicho índice internacional es la denominada «clase social familiar». Para ello se ha seleccionado, en primer lugar, el mayor nivel profesional que se presentaba en la familia, ya fuera el del padre o de la madre, ya que entendemos que el *interés de clase* de la familia viene determinado por los intereses de clase de los progenitores, normalmente con el que mayor aspiraciones o posición en la escala socio-profesional presente. Posteriormente, se ha codificado siguiendo el esquema propuesto por Goldthorpe (ver capítulo primero), obteniendo definitivamente la tradicional división en tres clases sociales («clase de

¹⁸ Esta clasificación puede ser consultada en:
<http://www.warwick.ac.uk/ier/isco/isco88.html>

servicio», «clases intermedias» y «clase obrera»). Por tanto, los valores que podrían tomar estas variables una vez codificadas serían los que se muestran en la Tabla 3.

Tabla 3. Recodificación de las variables de ocupación a partir de ISCO-88

Clase social familiar	Valor	Nivel ocupacional
Clase servicio	1	1 Directivos
		2 Profesionales
Clases intermedias	2	3 Técnicos
		4 Oficinistas
		5 Sector servicios
Clase Obrera	3	6 Agricultura
		7 Oficiales
		8 Operadores
		9 Trabajadores no cualificados
		10 Inactivos

3.1.2. Validación del cuestionario

Debemos señalar que nuestro cuestionario fue validado en dos etapas sucesivas. En un primer momento, fue sometido a un juicio de expertos. Cuatro investigadores, de reconocida trayectoria en el campo de investigación en el que se mueve nuestro trabajo, recibieron y analizaron el cuestionario, realizando los comentarios y modificaciones que consideraron oportunos, los cuales fueron discutidos e introducidos en la redacción de un segundo cuestionario. Este segundo cuestionario fue contestado por un grupo pre-test de 147 alumnos, a los que se pidió que al rellenar el mismo señalaran todos los ítems que les planteaban algún problema tanto en su redacción como en su comprensión. Tras el análisis de los ítems problemáticos detectados por los

alumnos, se procedió a la redacción final del cuestionario, el cual fue utilizado definitivamente en nuestra investigación.

El análisis de los datos ha sido realizado mediante el paquete estadístico SPSS 12.0. Los resultados y conclusiones de este primer estudio son presentados en el capítulo cuarto.

3.2. Segunda fase de investigación: análisis del marco legislativo sobre elección y participación en los centros educativos

La segunda fase de este trabajo de investigación nace tras el análisis cuantitativo y la comprobación de la acción que la clase social continúa ejerciendo sobre la realidad educativa en el seno de un mercado educativo local a que hacíamos referencia en el apartado anterior. Con el objetivo de profundizar en la problemática planteada por la desigual distribución del alumnado en los distintos centros educativos en función de la titularidad de estos últimos, hemos realizado un análisis de la legislación española en relación a la elección de centro y la participación de las familias en los mismos. De esta forma, por un lado analizamos el control del proceso de admisión de alumnos en centros docentes públicos y privados sostenidos con fondos públicos, en caso de falta de plazas disponibles, por parte del Estado y la Comunidad Autónoma de Andalucía, la cual dispone de las competencias al respecto. Junto a ello, estamos interesados en los distintos espacios de participación de las familias en la vida de los centros por lo que se ha analizado, a su vez, la legislación referente a la creación y funciones atribuidas a los Consejos Escolares y las Asociaciones de Padres y Madres.

Los textos legislativos están catalogados dentro del amplio grupo de documentos denominados *oficiales*, como señala Tójar (2006). En la misma línea que este autor, entendemos el análisis de contenido como un “proceso cualitativo de análisis, generador de información, de interpretación y de conclusiones” (ibidem, p. 311). Nuestro objetivo, en esta segunda etapa, no es tanto hacer una mera presentación del contenido de dichas políticas sino tratar de comprender y señalar los posibles efectos de las mismas en comparación

con otros contextos en los que se han puesto en prácticas otras dinámicas similares. A su vez, estamos interesados en el devenir y los distintos cambios que se han ido introduciendo en los consecutivos textos legislativos con el propósito de “poner de manifiesto los significados, tanto los manifiestos como los latentes” (idem) subyacentes a los mismos.

Para ello hemos seguido las cinco etapas propuestas por Sandoval (citado en Tójar, 2006) para el análisis de contenido de textos. En primer lugar, se realizó un *rastreo de documentos*, para lo que se utilizó la base de datos *Educalex*¹⁹; segundo, *clasificación* de los mismos; a continuación, *selección* de aquellos que son pertinentes; en cuarto lugar, se llevó a cabo una *lectura profunda* del contenido y búsqueda de tendencias, similitudes y contradicciones, etc.; por último, realizamos una *lectura cruzada*, comparando con otras fuentes y entre los mismos documentos legislativos trabajados.

Por orden cronológico, a nivel estatal se han trabajado los siguientes textos legislativos:

- Constitución Española (27 de Diciembre de 1978).
- Ley Orgánica del Reguladora del Derecho a la Educación, LODE (Ley Orgánica 8/1985 de 3 de Julio, B.O.E. 4 de Julio de 1.985).
- Real Decreto 2375/1985.
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990).
- Real Decreto 377/1993.
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos, LOPEGCE (Ley Orgánica 9/1995 de 20 de Noviembre, B.O.E. de 21 de Noviembre de 1995).
- Real Decreto 366/1997.
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE (Ley Orgánica 10/2002 de 23 de Diciembre, B.O.E. de 24 de Diciembre de 2002).

¹⁹ *Educalex* es una base de datos sobre legislación educativa. Puede ser consultada en: <http://www.educalex.com>

De igual forma, se procedió con los siguientes documentos a nivel autonómico, en la Comunidad Autónoma de Andalucía:

- Decreto 115/1987
- Decreto 72/1996
- Decreto 77/2004

En el capítulo quinto se presentan los resultados de este proceso de análisis de la legislación. Para facilitar la comprensión y la comparación entre las distintas leyes se han construido una serie de tablas en las que se presentan los baremos propuestos en los decretos señalados, respecto al acceso a los centros educativos públicos y concertados en caso de falta de plazas disponibles.

3.3. Tercera fase de investigación: los significados y estrategias de las familias de clase media con respecto a la elección de centro

Con la tercera fase de nuestro trabajo nos proponemos analizar y profundizar en el discurso, las motivaciones y las estrategias desarrolladas por las familias de clase media en relación con la trayectoria educativa de sus hijos y, más en concreto, frente a los distintos momentos de elección de centro educativo para los mismos. De esta forma, se tratará de dar respuesta a diferentes aspectos y cuestiones, entre los que podríamos destacar: qué significado otorgan estas familias al proceso de elección de centro; qué herramientas e información utilizan a lo largo del mismo; en qué basan sus elecciones finales y qué elementos son los que se valoran principalmente; y, finalmente, cuál es el papel que juegan los distintos tipos de capital en el proceso y la adopción de una elección definitiva. En este caso, con el objetivo de dar respuesta a estos interrogantes se ha optado por un enfoque de investigación cualitativa dada la naturaleza de estos últimos y la dificultad de alcanzarlos mediante un estudio de corte cuantitativo.

De forma sencilla, Strauss y Corbin entienden la investigación cualitativa como “un tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega mediante procedimientos estadísticos y otros medios de cuantificación” (1998, p. 11). El centro de este tipo de análisis es, por tanto, interpretativo, buscando encontrar conceptos y relaciones en los datos primarios, en nuestro caso las entrevistas, los cuales se organizan para obtener una explicación teórica. Como señalan estos mismos autores, la investigación cualitativa intenta entender el significado y la naturaleza de la experiencia de las personas frente a diferentes problemáticas, lo cual, en lo concerniente al presente estudio, sería el proceso de elección de centro. De esta forma, esta metodología se utiliza para “obtener detalles elaborados sobre fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento y emociones que son difíciles de extraer o conocer mediante los métodos de investigación convencionales” (ibidem, p. 11).

Nos encontramos, por tanto, en un terreno diferente al planteado en el primer epígrafe de este capítulo donde se presentaba el estudio de corte cuantitativo que llevamos a cabo en un principio. Parafraseando de nuevo a Strauss y Corbin, es importante señalar cómo “en la investigación cualitativa, la objetividad no significa controlar las variables. Por el contrario, significa apertura, una voluntad de escuchar y «dar voz» a los entrevistados, ya sean éstos individuos u organizaciones” (ibidem, p. 43). Este último aspecto tiene consecuencias directas sobre el proceso de recogida y análisis de los datos, como veremos. En primer lugar, se debe comparar siempre lo que uno piensa que ve con lo que ve en el nivel de propiedades o dimensional, ya que esto permite al analista usar su propia experiencia sin que esta modifique el verdadero significado de los datos. En segundo término, y relacionado con lo anterior, no podemos olvidar que lo importante no es la percepción o la perspectiva del investigador, sino cómo los participantes en la investigación ven los hechos y acontecimientos. Teniendo estos aspectos en mente, entendemos que los planteamientos propuestos desde el paradigma de la *teoría fundada* realmente facilitan el desarrollo correcto de las anteriores consideraciones, como se pone de manifiesto en el siguiente apartado.

3.3.1. Los principios de la *teoría fundada (grounded theory)*

Este término fue acuñado en la década de los años sesenta por Glaser y Strauss (1999) como respuesta a las críticas recibidas respecto a la supuesta imposibilidad de generar teoría a partir de casos individuales, desde orientaciones disciplinares tradicionales (Tójar, 2006). El enfoque analítico de la *teoría fundada* parte de la base de que la teoría se deriva de los propios datos, los cuáles son “recogidos sistemáticamente y analizados a lo largo del proceso de investigación” (Strauss y Corbin, 1998, p. 12). Este planteamiento teórico de análisis cualitativo toma el adjetivo “fundada” porque, como señalábamos anteriormente, las propias teorías “están configuradas a partir de los datos, tienden a ofrecer explicaciones, mejorar la comprensión y proveer de una guía significativa sobre la acción” (ídem). El proceso de análisis, por tanto, se entiende como una interrelación entre los investigadores y los datos, de forma que “la importancia de esta metodología es que provee de una forma de visión, donde el analista se deja llevar con la investigación. Las técnicas y procedimientos (método), por otro lado, proveen los medios para llevar esta visión a la realidad” (ibidem, p. 8). Estos mismos autores apuntan una serie de concepciones sobre la que subyace este enfoque (ibidem, p. 9), las cuales son compartidas desde nuestra posición y se encuentran en el seno de nuestro interés:

- La necesidad de introducirse en el campo para descubrir qué está realmente ocurriendo;
- La relevancia de la teoría, fundamentada en los datos, respecto al desarrollo de una disciplina y como base de la acción social;
- La complejidad y variabilidad de los fenómenos y la acción humana;
- La creencia de que las personas son actores que toman un rol activo, respondiendo a situaciones problemáticas;
- La conciencia de que las personas actúan sobre la base de significados;
- La comprensión de que los significados son definidos y redefinidos mediante la interacción;

- Una sensibilidad hacia el desarrollo y el desenvolvimiento natural de los eventos (proceso);
- Una conciencia de las interrelaciones entre condiciones (estructura), acción (proceso) y consecuencias.

Desde esta perspectiva, la investigación se entiende como un *proceso analítico de comparación constante*, cuya esencia podría resumirse con las siguientes palabras:

Lo que queremos saber es lo que cada caso nos enseña sobre otros casos. Queremos movernos desde lo específico hacia lo general. Por esta razón, usamos un caso para ampliar nuestro razonamiento a un mayor rango de posibles significados, propiedades, dimensiones y relaciones inherentes en cada porción de los datos

(Strauss y Corbin, 1998, p. 88)

A grandes rasgos, el proceso de investigación propuesto desde el enfoque de la *teoría fundada*²⁰ comienza con la *elección de un problema y el establecimiento de una pregunta de investigación*. Dicho problema determinará las características de la *muestra inicial*, pasando, posteriormente, a la realización del trabajo de campo, ejecución y transcripción de las entrevistas. A partir de este punto, cuando se obtienen las primeras fuentes de datos directos, se comienza con el análisis de los mismos.

El *proceso de codificación*, supone el examen e interpretación de los datos, y se realiza sobre la primera de las transcripciones generando los primeros códigos que pueden estar compuestos de palabras, frases o párrafos completos. De forma simultánea a la codificación se genera un *proceso de conceptualización*, el cual se basa en una abstracción de los propios códigos buscando relaciones entre los mismos. Fruto de este último proceso surgen las *categorías*, es decir, ciertos conceptos de naturaleza abstracta y de mayor orden que agrupan un número determinado de códigos, con el objetivo de

²⁰ Tan sólo haremos una somera referencia a las distintas fases y conceptos propuestos desde el planteamiento de la *teoría fundada*. Para una revisión más exhaustiva remitimos al autor al texto de Strauss y Corbin (1998)

facilitar la explicación del fenómeno de estudio. Esto último, la búsqueda de relaciones entre categorías y subcategorías es lo que se denomina como *codificación axial*, con la que se va dando forma al corpus teórico que se está generando.

Este procedimiento de análisis es repetido con las siguientes entrevistas, las cuales serán analizadas en función a los códigos ya existentes provenientes de anteriores análisis, pudiendo ser modificados tanto estos últimos como las relaciones entre los mismos, y/o generar otros nuevos. Este proceso recursivo es el que anteriormente señalábamos y denominábamos como *análisis comparativo constante*. De esta forma, el muestreo y la búsqueda de nuevos casos no se produce *a priori*, sino que se va planificando conforme se realiza el análisis y se genera la teoría, lo que se conoce como *muestreo teórico*, cuyo objetivo principal es “maximizar las oportunidades de descubrir variaciones entre los conceptos y hacer más densas las categorías en términos de sus propiedades y dimensiones” (ibidem, p. 201). Este proceso finalizará cuando se produzca la *saturación teórica*, lo cual implica: “a) que no se encuentran datos nuevos o relevantes en relación con las categorías; b) la categoría está bien desarrollada en términos de sus propiedades y dimensiones demostrando variación; y c) las relaciones entre categorías están bien establecidas y validadas” (ibidem, p. 212).

Basándose en su propia experiencia y la de otros autores, Vallés (1997) señala algunos aspectos positivos y negativos respecto a este enfoque. Entre los primeros destacan, por un lado, el énfasis que la *teoría fundada* da a la generación de teoría; en segundo lugar, el entrelazamiento de las operaciones de *recogida, codificación, y análisis e interpretación* de los datos a lo largo de todo el proceso; y, en tercer lugar, la aparición de elementos clave en este modelo como son el *muestreo teórico* y *saturación teórica*, anteriormente señalados. Entre las críticas que ha recibido la *teoría fundada* este autor señala el riesgo de *inductivismo* o *inducción pura* impidiendo la generalización y generación de teoría; en segundo lugar, directamente relacionada con la anterior, se ha criticado la dificultad a la hora de realizar un proceso totalmente inductivo; y, por último, destaca el riesgo de *sobreénfasis en la generación de*

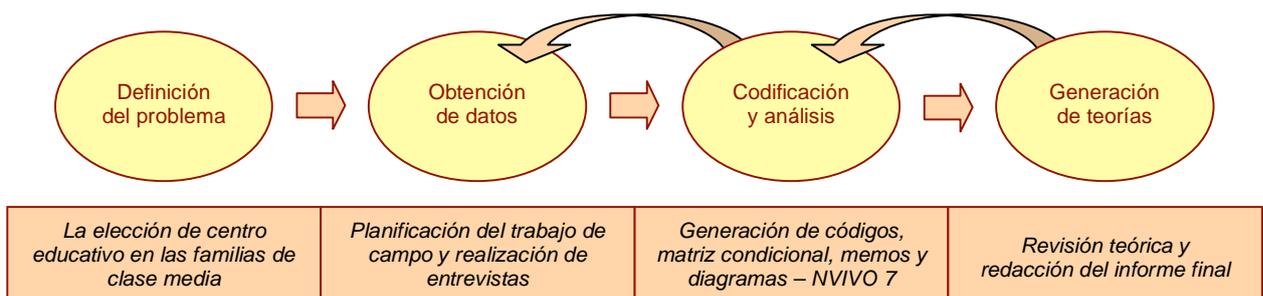
teoría desde datos obtenidos de la *experiencia vivida* por los sujetos participantes en el proceso de investigación.

Partiendo de estos planteamientos y teniendo en cuenta las críticas que, como vemos, los precursores de la *teoría fundada* han recibido, se diseñó el estudio de corte cualitativo que hemos llevado a cabo en esta tercera fase de nuestro trabajo, el cual presentamos a continuación.

3.1.2. Descripción de la muestra y trabajo de campo

Como hemos señalado anteriormente, siguiendo los planteamientos de análisis propuestos por la *teoría fundada*, esta tercera fase de nuestro trabajo de investigación consiste en un estudio de corte cualitativo sobre las motivaciones, estrategias y discurso de las familias de clase media respecto al proceso de elección de centro educativo para sus hijos (ver Gráfico 5). Para ello se han entrevistado a un total de 30 personas (16 madres y 14 padres) en 23 familias diferentes, con lo que se consideró la llegada al punto de *saturación teórica* de las principales categorías de análisis.

Gráfico 5. Diseño del estudio cualitativo



Para llevar a cabo la selección de la muestra se han establecido tres características principales que deben cumplir los sujetos que participarán en nuestro estudio (ver Anexo IV). Las dos primeras hacen mención a variables relacionadas con la pertenencia de las mismas a las denominadas por Goldthorpe como *clases de servicio* (ver capítulo primero). De esta forma, en

primer lugar, se estableció un filtro sobre el nivel de estudios y, en segundo término, sobre la posición ocupacional de los padres, de manera que al menos uno de los progenitores de cada familia hubiera completado estudios universitarios, ya sea a nivel de diplomatura o licenciatura, y, a su vez, ejerciera una ocupación dentro de los grupos definidos como *profesionales, administrativos o directivos* (ver apartado primero en el presente capítulo). La tercera característica es que tuvieran hijos actualmente cursando la etapa de Bachillerato. Esta elección responde a dos razones específicas. Por un lado, entendemos que las familias han afrontado el paso de las distintas etapas de la educación preuniversitaria y, por tanto, tienen una visión de conjunto sobre las distintas dificultades encontradas y cómo se han ido solventando. Por otro lado, en la educación post-obligatoria desaparecen prácticamente por completo los centros educativos privados que reciben financiación pública, siendo la elección de centro en esta etapa especialmente importante ya que hay que decantarse entre la gratuidad del centro público o el pago de la matrícula en un centro privado, sin la existencia de soluciones intermedias, como es la educación concertada en las etapas de Primaria y Secundaria.

Posteriormente se generó una división interna en base a dos ejes con el objetivo de ayudar durante el proceso de análisis de las entrevistas. Así, en primer lugar, se distinguió a las familias en función a los tipos de centro que había escogido para sus hijos, ya fueran públicos, privados o privados-concertados. A su vez, en segundo lugar, basándonos en la configuración del nivel de estudios y ocupacional, sumando la situación de ambos padres, se dividió a las familias en tres tipos: en primer lugar, aquéllas en las que “predomina” el capital cultural, donde principalmente ambos progenitores son profesionales con estudios universitarios a nivel de licenciatura o superior; un segundo grupo compuesto por aquellas familias en las que el capital predominante es el económico, principalmente administrativos y directivos o profesionales en las que tan sólo un miembro de la familia presenta estudios universitarios; por último, en tercer lugar, un grupo mixto de familias en las que predominan ambos tipos de capital, generalmente compuesto por aquellas configuraciones en las que ambos ocupan posiciones como directivos o profesionales y han finalizados estudios universitarios.

Los padres y madres entrevistados fueron localizados tanto por medio de contactos personales como por mediación de algunos centros, los cuáles contactaron con las familias en primer lugar y facilitaron el encuentro para la realización de las entrevistas. De esta forma, se llevaron a cabo un las entrevistas, las cuales fueron abiertas, débilmente estructuradas, consistiendo en conversaciones en las que la participación del investigador se limitó a buscar la profundización en aquellos aspectos que los padres y madres entrevistados no explicaban o desarrollaban en determinados momentos ante distintos aspectos. Desde esta posición, como señala Alonso, “no se asume que el planteamiento de preguntas apropiadas y el estilo de respuestas se conozcan de antemano, sino que es en la propia entrevista abierta donde se genera, en la progresión de un proceso de interacción entre investigador y entrevistado” (1998, p. 75). Nuestro objetivo, utilizando de nuevo las palabras de este mismo autor, es “entrar en ese lugar comunicativo de la realidad donde la palabra es vector vehiculante principal de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible” (ibidem, p. 76).

Como apuntábamos al comienzo de este epígrafe, hemos optado principalmente por el desarrollo de los procedimientos de análisis propuesto desde la *teoría fundada*, presentada en el anterior apartado. Para facilitar los distintos procesos y posteriores análisis, las entrevistas fueron transcritas e introducidas en el programa informático NVIVO 7, con el que se han llevado a cabo la codificación y generación de árboles de categorías y diagramas surgidos del análisis. La interpretación de los resultados se presentan más adelante de forma segmentada en los capítulos séptimo al decimotercero.

**Las clases sociales en el contexto de un mercado educativo
local: indicadores y límites**

Tras la introducción teórica a los conceptos relativos a la clase social, y tras haber fundamentado la utilidad y necesidad de un estudio en detalle sobre lo que denominamos *clases medias*, nos preguntamos por la presencia de indicadores en relación a este aspecto en un mercado educativo concreto, en nuestro caso la ciudad de Granada. Nos proponemos estudiar de qué forma la variable «clase social» sigue operando en el marco de la nueva «sociedad de la información», dentro del campo de la educación. En este capítulo, por tanto, presentamos los resultados de la primera parte de esta investigación, la cual se destinó a “radiografiar”, desde una perspectiva cuantitativa, la situación educativa local con el objetivo de demostrar la importancia que la clase social sigue ejerciendo en la realidad de los centros educativos contemporáneos.

Como hemos visto en el capítulo anterior, la literatura respecto a la clase social parece demostrar que ésta sigue jugando un papel central en la configuración de las dinámicas sociales. Especialmente en momentos como el actual, en los que los cambios estructurales se desarrollan de forma continua, fruto la aparición de un nuevo paradigma económico, conocido como «economía del conocimiento», trataremos de esclarecer el papel que la clase social está jugando en relación con la educación, qué mecanismos pone en marcha y cuáles son las nuevas desigualdades que seguimos experimentando y que tienen a ésta como principal motor. El campo educativo es especialmente sensible y determinante en estos procesos, como ya hemos puesto de manifiesto antes. Lo que trataremos de demostrar con nuestra investigación es que, incluso en el actual contexto de las sociedades y sistemas educativos occidentales, sigue existiendo una estructura jerárquica de privilegios y poder que determinan el «éxito» y las trayectorias académicas del alumnado.

En este marco, de forma más concreta, nos planteamos, por un lado, observar en qué grado se mantienen las tradicionales diferencias relativas al éxito académico de los alumnos, en función de los capitales económico, cultural y social, en el nuevo contexto de la sociedad de la información. En relación con el tipo de centro “escogido”, defenderemos la existencia de un sesgo producido en función de la clase social, y cómo el paso de Educación Secundaria Obligatoria a Bachillerato continúa siendo un filtro que afecta a aquellos estudiantes pertenecientes a clases sociales más bajas. Intentaremos comprobar, por último, en qué medida el papel que juega el capital económico está perdiendo fuerza con respecto a la influencia causada por el capital cultural en la toma de decisiones y el «éxito» escolar de los jóvenes. Junto a ello estamos interesados en detectar el papel de la clase social en la determinación de las expectativas profesionales de los y las estudiantes granadinos, y como, a su vez, dichas expectativas, que determinarán la trayectoria educativa y laboral de los mismos, están influenciadas por el tipo de centro al que asisten.

En un primer momento, llevamos a cabo un análisis descriptivo, para pasar posteriormente a realizar un análisis multivariado, que nos ayudará a encontrar la posible relación causal entre las variables con las que trabajamos. Para facilitar la comprensión de los datos, hemos optado por presentarlos de forma gráfica en la mayoría de los casos, optando por tablas de datos únicamente en aquellos casos en los que se ha considerado especialmente oportuno y sugerente.

4.1. La distribución del alumnado: un primer foco de diferenciación

Uno de los aspectos que *a priori* nos preguntamos al reflexionar acerca de la posible influencia de la clase social en la actualidad, es la configuración de la población de los distintos centros educativos, cómo se reparten los alumnos a lo largo del mapa educativo de una determinada población. En el caso español es especialmente interesante observar dicha distribución dentro de la tipología propia de la red dual de centros que la legislación educativa española

identifica. Encontramos, por un lado, centros públicos, mantenidos y controlados por la propia Administración y, en el extremo opuesto, un determinado número de centros mantenidos con capital exclusivamente privado. El aspecto interesante del caso español viene determinado por la existencia de un tercer tipo de centros, los centros *concertados*, los cuales responden a una titularidad privada, pero, bajo la firma de un *concierto*, se comprometen a cumplir un número de preceptos impuestos por la Administración pública, recibiendo a cambio financiación para desarrollar el curriculum de las etapas pactadas en dicho *concierto* (normalmente durante el periodo de escolarización obligatoria). En relación con este aspecto, nos preguntamos, en un primer momento, por el efecto que dicha red dual de centros tendría sobre la distribución de los alumnos en base a la clase social de procedencia de los mismos²¹, encontrándonos con los datos que reflejan los gráficos 6 y 7. A raíz de los mismos podemos comprobar el impacto de las variables relacionadas con el capital económico familiar en relación a la elección de centro, en función de su titularidad, especialmente en el paso a la enseñanza no obligatoria, donde la mayoría de los *concertados* finalizan y los centros que disfrutaban de ellos se convierten, abiertamente ahora, en centros privados. En este paso, el cual representa una de aquellas situaciones de transición a las que hacía referencia Boudon (citado en Goldthorpe, 1996a), se plantea a las familias que escolarizaban a sus hijos e hijas en centros concertados una disyuntiva: pueden trasladar a éstos a un centro de la red pública, o, por el contrario, continuar en el que están pasando a pagar la cuota que establezca cada centro. La respuesta a este interrogante por parte de las familias de clase media, como muestra el Gráfico 7, se decanta claramente hacia el mantenimiento de sus hijos e hijas en la red privada, en la que su presencia se hace prácticamente hegemónica. Esto, en parte, puede ser debido a la distribución social de las propias ciudades y la ubicación de los distintos tipos de centro dentro de las mismas (Savage et al., 2003; Taylor, 2001; Van Zanten, 2005), lo cual, de alguna forma es predecible, ya que

²¹ Hablamos de clase social familiar (capital económico), en base a la definición presentada en el capítulo primero, pero podríamos hacerlo también con respecto al nivel de estudios familiar (capital cultural objetivado familiar) pero los resultados serían prácticamente iguales. El coeficiente de correlación entre ambas variables es muy alto (0,561, sig. 0,01)

parece lógico que los centros privados se sitúen donde están aquellos sujetos que pueden pagarlos, ajustándose geográficamente la oferta a la demanda (Fuenmayor et al., 2003). Pero, como decíamos anteriormente, una vez llegados a la educación secundaria postobligatoria este problema se convierte, a su vez, en una cuestión monetaria: se tiene el capital económico para seguir o hay que buscar otro centro. De alguna forma, se produce una versión de lo que Parkin denominara bajo el nombre de *estrategias de "cierre social" excluyente* por parte de las clases de servicio, que usando su capital económico garantizan su presencia en un grupo determinado de instituciones. Esta estrategia es a su vez observada por Apple, el cual detecta cómo "en vez de dar la posibilidad a un gran número de estudiantes que pertenecen a la clase trabajadora, pobres o de color, son mayormente las clases de mayor status socioeconómico las que salen de las escuelas públicas, escuelas con diversidad en su población" (Apple, 2001, p. 418).

Con ello no defendemos que un tipo de escuela sea, por naturaleza, mejor que otro, sino que se produce una mayor concentración de aquellos que ostentan mayores niveles de capital, tanto económico como cultural, en los centros de titularidad privada, con lo que presuponemos, ahora sí, un incremento en los resultados académicos obtenidos en estos últimos. Todo esto hace que sintamos la necesidad de cambiar la terminología en nuestro discurso teórico, centrándonos en estas nuevas *"estrategias de agregación"*, las llevadas a cabo por estas familias de clase media, diferenciándolas de aquellas *"desagregadoras"*, que se producen como efecto secundario a las primeras (Van Zanten, 2005), al no producirse ninguna situación excluyente y quedando, en todo momento, "dentro de la legalidad".

Gráfico 6. Distribución de alumnado en los distintos tipos de educación según clase social familiar – 4º ESO

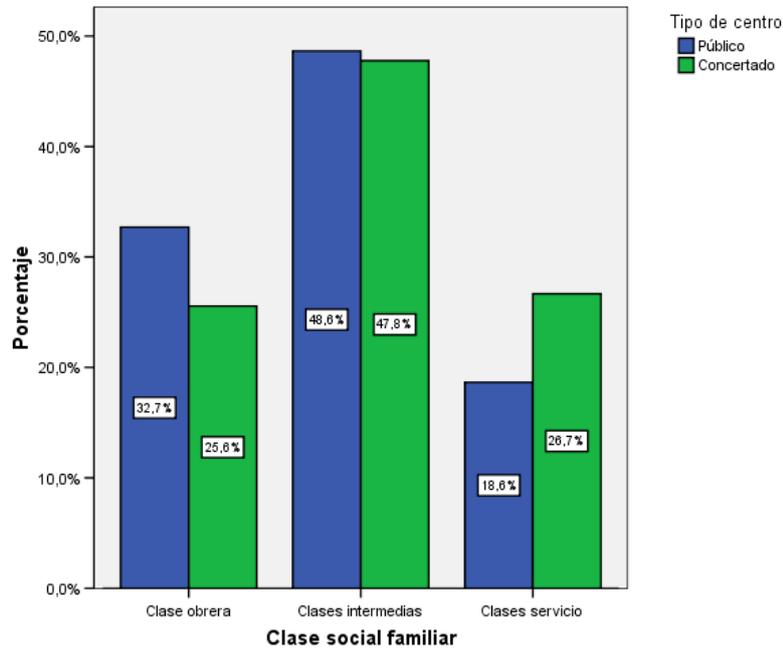
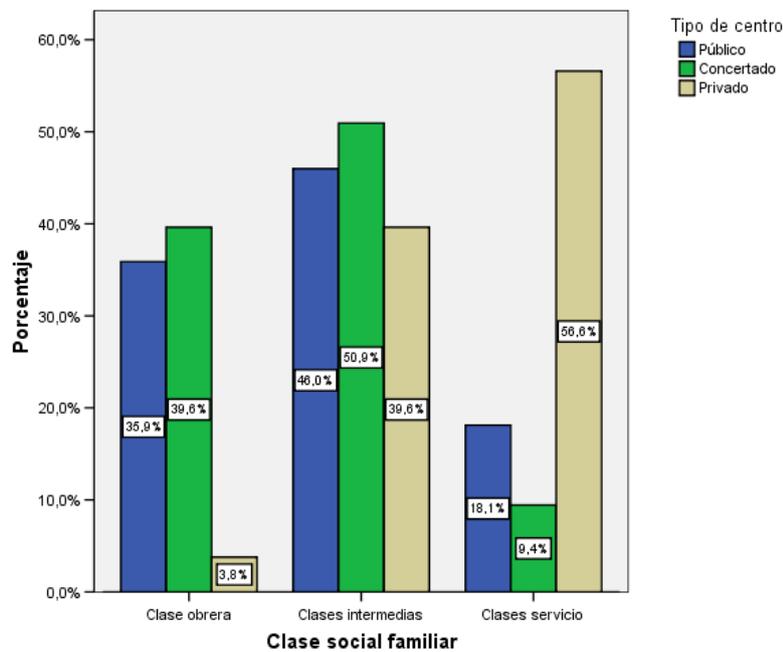


Gráfico 7. Distribución de alumnado en los distintos tipos de educación según clase social familiar – 2º Bachillerato



4.2. Las diferencias en las calificaciones según el tipo de centro y el nivel socioeconómico

Apuntábamos con anterioridad el posible efecto que estas dinámicas podrían tener sobre los resultados académicos esperados. En los gráficos 8 y 9 se presentan los datos recabados sobre este aspecto, desagregados nuevamente según el tipo de centro. El número de suspensos al final de la educación secundaria es más elevado en los centros concertados. Incluso las notas más elevadas se encuentran en el sector de la educación pública. Esto no es de extrañar y podría deberse a un supuesto filtro establecido en estos centros durante la educación secundaria, a falta de otros mecanismos, ejerciendo una mayor dureza, con la finalidad de “descolgar”, a aquellos alumnos que no “den la talla”. Se justifica, así, un proceso de selección del alumnado atendiendo a razones relacionadas con la competencia y “naturaleza” de los chicos y chicas, produciéndose así un “«ocultamiento ideológico» del proceso de selección que tiende a presentarse ahora cada vez más como el resultado de criterios objetivos y racionales; con lo cual aparece como «natural» lo que en realidad es una selección «social», fruto en gran parte de las diferencias entre unas clases sociales y otras en relación con la cultura que vehicula el sistema educativo” (De Pablo, 1983, p. 130). Además, todavía no se ha producido el paso a la educación postobligatoria, por lo que las mejores calificaciones de la escuela pública podrían responder a los alumnos y alumnas de las propias clases de servicio que atienden en secundaria este tipo de centros, como parecen sugerir los gráficos 10 y 11.

En Bachillerato, como se observa, la situación da giro considerable. Las calificaciones más elevadas se concentran ahora en la enseñanza privada, principalmente. No podemos olvidar que dichas calificaciones son computables de cara al acceso a la universidad, por lo que conferirán un mayor rango de elección a los alumnos y alumnas de unos centros frente a otros.

Si nos centramos en la distribución atendiendo a la clase social familiar de los alumnos y alumnas, nos encontramos con que las calificaciones más altas se concentran en las clases de servicio, tanto en la educación privada, donde son mayoría, como en la pública, los que permanecieron en ella, como veíamos

anteriormente en los gráficos 6 y 7. Estos datos demuestran la actualidad de las tesis de la teoría de la reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 1973), que presentábamos en el capítulo anterior, y es a la luz de estas cifras cuando “re”toman sentido, afirmaciones como ésta que hicieron los autores a principios de la década de los setenta:

El origen social define las posibilidades de escolarización, determina modos de vida y de trabajo completamente diferentes y es, entre los factores que intervienen en la configuración de la vida escolar, el único cuya influencia se irradia en todas las direcciones y alcanza todos los aspectos de la vida estudiantil, comenzando por el de las condiciones de existencia. Del origen social dependen el hábitat y la forma de vida correspondiente; la cuantía de los recursos y la distribución de los presupuestos; y la manera en que se siente la dependencia de la familia –variable como las experiencias que se adquieren según el medio por el que se obtienen los recursos y los valores asociados a su obtención-, factores todos que, a su vez, refuerzan la eficacia de aquél.

(Bourdieu y Passeron, 1973, p. 37)

Otros autores como Coleman (2001), ponen el énfasis en la importancia de considerar el capital social como complemento necesario al capital humano familiar para conseguir explicar estos mismos datos. Define el capital social familiar, por un lado, en función de las relaciones que entablan padres y madres con sus hijos e hijas, abriendo la posibilidad a la participación de terceras personas consideradas dentro de la esfera de la intimidad familiar, y entiende que dicha relación comunicativa es fundamental dentro de la dinámica de la reproducción del *capital humano*, en nuestra terminología el *capital cultural familiar*. Con esto no se resta importancia a éste último, parece obvio que no es posible transmitir lo que uno no posee, pero debemos enfatizar que “si el capital humano poseído por los padres no se complementa con el capital social incorporado a las relaciones familiares, es irrelevante para el desarrollo educativo del niño que los padres tengan mucho o poco capital humano” (Coleman, 2001, p. 67). No tenemos datos para afirmar que las familias pertenecientes a las clases medias dispongan de mayores niveles de capital social, entendido de esta forma, que aquéllas de clase obrera. Lo que sí parece claro es que son las primeras las que disponen del sustrato que se intenta transmitir, el capital cultural, por lo que cabe preguntarse en qué medida están

creando estas familias las condiciones necesarias para que esto se produzca y en qué grado difieren los distintos subgrupos detectados dentro de las propias clases medias. Las respuestas a estos interrogantes pasa por un estudio de corte cualitativo que presentaremos en sucesivos capítulos.

Coleman, desde una perspectiva estructuralista, distingue una dimensión del capital social relacionada con las instituciones externas a la familia. Destaca el capital social creado en el seno del centro educativo como aspecto esencial en la determinación de las calificaciones académicas. Si establecemos la distinción entre centros públicos y centros privados, diferenciando entre laicos y religiosos, serían estos últimos en los que se desarrollaría una comunidad más fuerte, basada en su orientación religiosa. Por el contrario, es en los privados laicos donde se presenta un capital social más debilitado, ya que “la elección de colegio privado para la mayoría de estos padres es una elección individualista y, aunque proporciona a sus hijos mucho capital humano, envían a sus hijos a estos colegios desnudos de capital social” (Coleman, 2001, p. 72). Teniendo en cuenta que, en nuestro caso, todos los centros privados y concertados a los que nos referimos son de corte religioso, esta segunda perspectiva viene a completar el cierre social llevado a cabo por las familias pertenecientes a las clases medias, que se benefician de su propio capital cultural acumulado. Este hecho se refuerza en un alto porcentaje con el capital social del centro educativo, mayoritariamente privado religioso, lo cual completará el círculo de la reproducción cultural. Sin embargo, de nuevo nos encontramos con la necesidad de una explicación cualitativa sobre las razones y motivos que mueven a dichas familias a elegir un determinado centro y, sobre todo, qué estrategias siguen para contribuir con y hacer efectivo el capital social escolar con el que potencialmente se verán beneficiados sus hijos e hijas.

Lo que parece claro es el papel central del background familiar como venimos señalando, pero con una peculiaridad nueva, ya que, en este nuevo contexto, dicho background debe ser *puesto en funcionamiento*, al ser condición necesaria, pero no suficiente, para el éxito escolar (Allatt, 1993), más aún si tenemos en cuenta la visión ampliada aquí propuesta, incluyendo componentes

económicos, culturales y sociales, en la configuración de las herramientas necesarias para garantizar dicho éxito.

Gráfico 8. Distribución de notas obtenidas según tipo de centro – 4º ESO

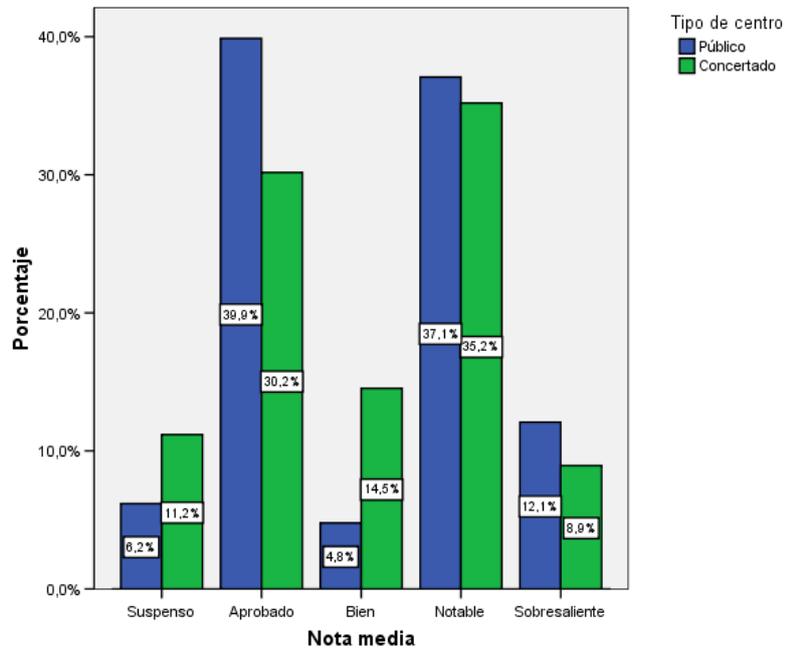


Gráfico 9. Distribución de notas obtenidas según tipo de centro – 2º Bachillerato

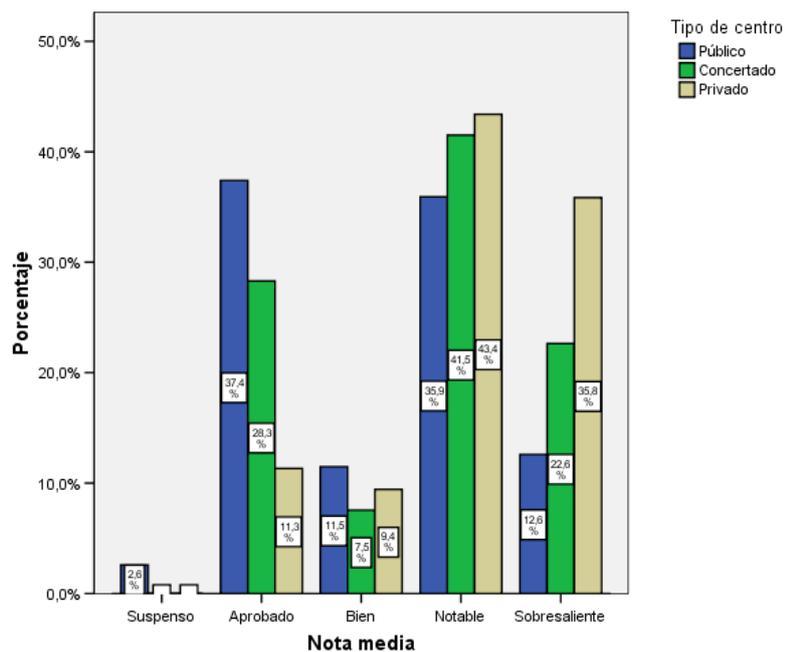


Gráfico 10. Distribución de notas obtenidas según clase social familiar – 4º ESO

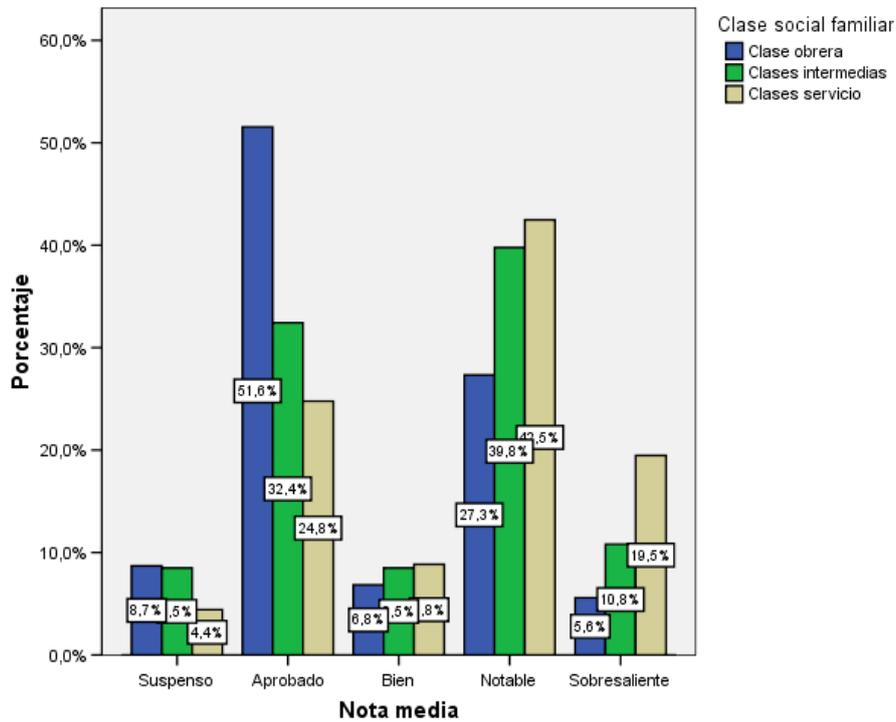
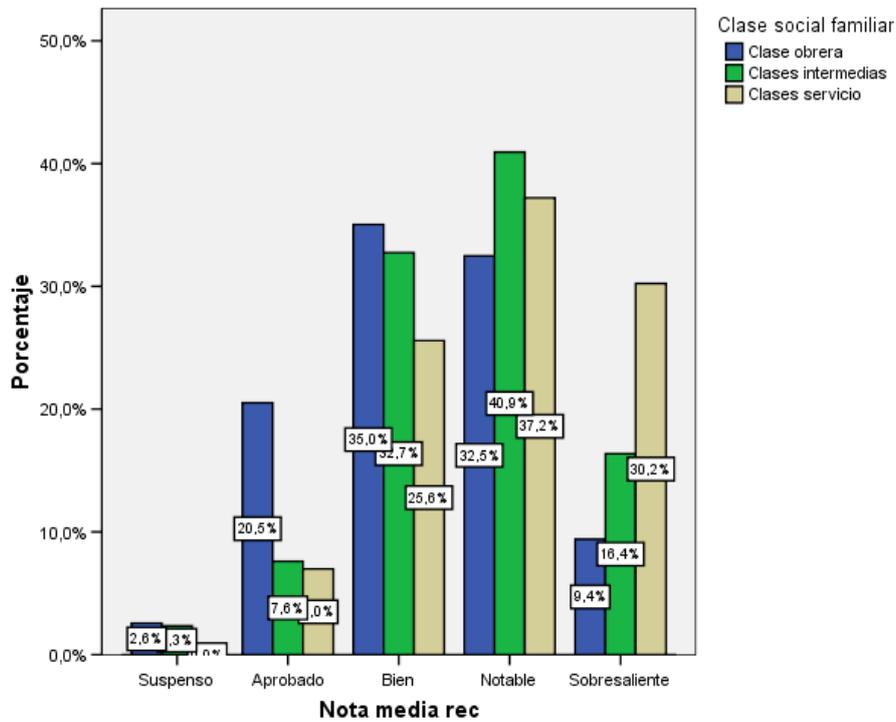


Gráfico 11. Distribución de notas obtenidas según clase social familiar – 2º Bachillerato



4.3. Las expectativas de los alumnos y alumnas frente al mercado laboral

Por último, analizaremos esta misma situación respecto a las expectativas tanto educativas como laborales del alumnado en este momento de tránsito. Si atendemos a las expectativas profesionales, nos encontramos el resultado de todo un proceso educativo que, en vista a los datos obtenidos, contribuye a las dinámicas reproducción social. Con respecto a aquéllos que aspiran a trabajos de tipo *profesional*, al finalizar la educación secundaria (ver Gráfico 12), encontramos que son casi un 30% más los estudiantes de clases de servicio respecto a los de clase obrera. Esta situación se invierte si nos centramos en los ocupaciones *técnicas* y relacionadas con el *sector servicios*.

Esta figura se matiza algo más cuando nos centramos en la educación postobligatoria (Gráfico 13). Aún así, no podemos olvidar el *filtro* que ya se había llevado a cabo previamente en función de la clase social, por lo que esta tendencia se presenta *condicionada* desde su raíz. El crecimiento en el porcentaje de alumnos que tienen por objetivo llegar a ser *directivos* dentro de las propias clases medias explica cómo durante esta segunda etapa se perfilan las preferencias. Esto hace que la educación postobligatoria se convierta en un momento crucial para el alumnado ya que a la par de ir cosechando las calificaciones que darán acceso a la universidad deben ir perfilando su elección de futuro profesional, el cual, como vemos, está relacionado de forma bastante clara con la clase social familiar (ver también Ball et al., 2002). No olvidemos que nos encontramos en uno de esos importantes momentos de transición señalados por Boudon, en el que serían los *efectos secundarios*, como ya se ha señalado, aquéllos relacionados con el análisis de costos y beneficios llevado a cabo en el seno de las familias sobre las decisiones futuras, los que están ejerciendo un importante influjo. A la luz de nuestros datos, y teniendo esto último presente, suscribimos a Goldthorpe cuando afirma que “los padres de la clase de servicio serán los más tendentes a animar a sus hijos a continuar en algún tipo de educación superior. Y, aún más, se espera que den estos ánimos más frecuentemente, y con una creciente cantidad de recursos,

como consecuencia de la expansión educativa en sí misma” (Goldthorpe, 1996a, p. 494). Esto hace que nos planteemos el grado de reflexividad de los verdaderos protagonistas sobre su futuro laboral y educativo y las expectativas que declaran.

El grado de interiorización de los patrones y expectativas familiares puede llegar a ser tal que determinadas opciones, en relación al futuro laboral y educativo, se den por supuestas. Para los jóvenes de clase media, por ejemplo, la decisión de ir a la universidad puede ser una “no decisión” (Ball et al., 2002, p. 57). Estos investigadores detectan en su trabajo un alto grado de ausencia de decisiones, en un grupo de jóvenes para los que este paso es algo “automático y asumido”. Sin embargo, observan cómo los alumnos y alumnas de clase obrera presentan dudas, ambivalencias y un alto grado de reflexión ante esta decisión, siendo, en muchos casos, los primeros de su familia en estar realizando estudios superiores. Mientras que las narraciones de los primeros se presentan como “lineales, anticipadas y predecibles”, las de estos últimos son más “abiertas, fragmentarias y discontinuas” (idem, p. 57).

Las expectativas familiares toman, por tanto, una importancia central en la determinación de las expectativas individuales y los niveles de implicación y logro en la “carrera” educativa. La forma y grado en que la familia se implique en la configuración de estos “futuros imaginados” (Ball et al., 1999), será clave en el proceso de reproducción de la posición de clase de ésta, haciendo que se “naturalicen” determinadas opciones y se rechacen otras, según las normas circunscritas en el *habitus* familiar, sumándose al “efecto de destino que el sistema escolar ejerce sobre los adolescentes” (Bourdieu, 2002, p. 44). Dicho efecto de destino puede, de alguna forma, vislumbrarse en el Gráfico 14, en el que se presentan las expectativas profesionales de los alumnos y alumnas de Bachillerato en relación al tipo de centro en el que se encuentran cursando estudios. De nuevo, la conjunción de éste con el Gráfico 7 nos da una clara imagen de la influencia de ambas, la institución familiar y la escolar, sobre el devenir de los y las jóvenes, completando así el círculo conformado por los distintos tipos de *cierre social* definidos por Parkin (1984), que configuran las distintas estrategias de reproducción social.

Gráfico 12. Expectativas profesionales según la clase social familiar - 4º de ESO

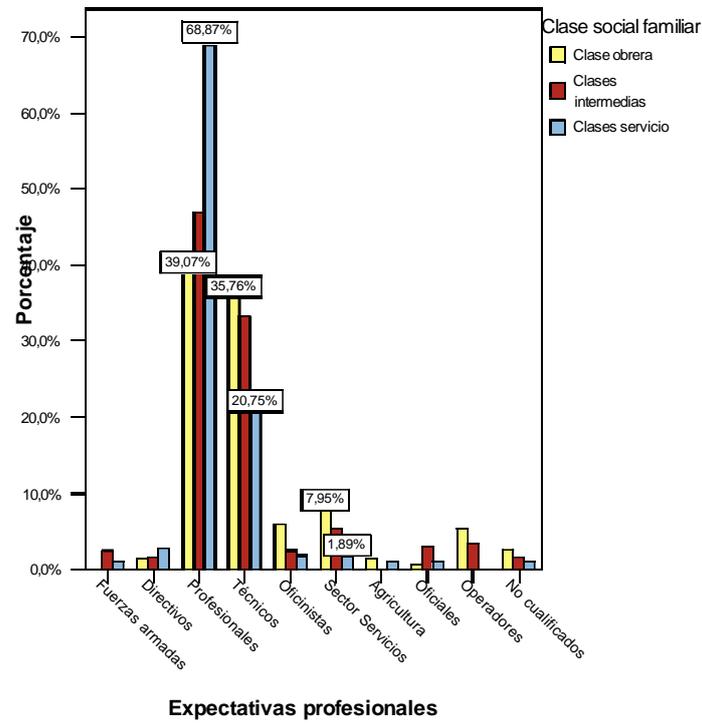


Gráfico 13. Expectativas profesionales según la clase social familiar - 2º de Bachillerato

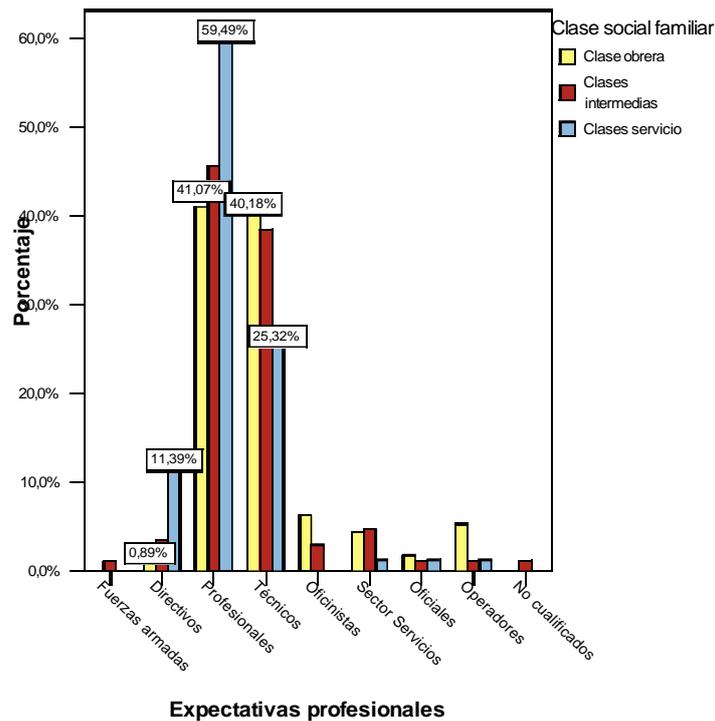
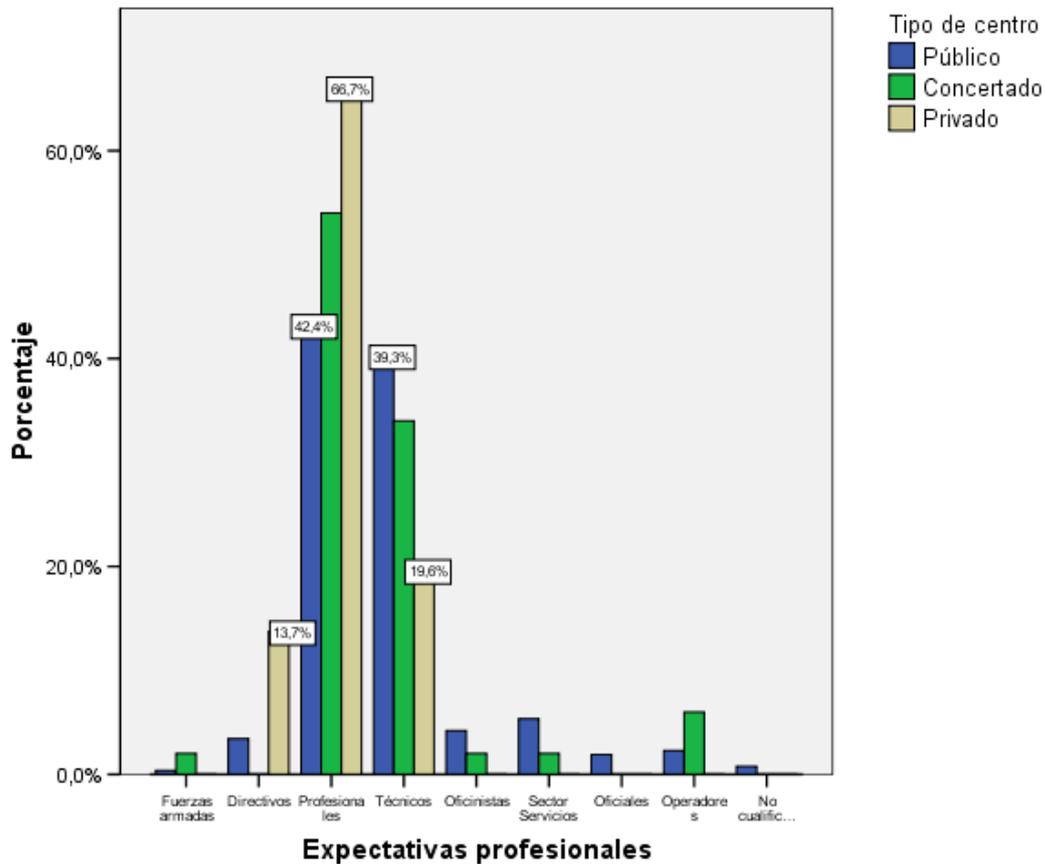


Gráfico 14. Expectativas profesionales según el tipo de centro - 2º de Bachillerato



4.4. Factores que explican la desigualdad en las expectativas del alumnado

Con el objetivo de clarificar cuáles son las principales variables que presentan mayor peso, significatividad e influencia, y en qué medida lo hacen, tanto en las expectativas de estudio como en las profesionales de los estudiantes. Para ello, utilizando el nuevo horizonte abierto por Bourdieu (2001b) respecto al estudio de las clases sociales, junto a las tradicionales variables económicas, expresadas mediante la ocupación de los padres, introduciremos otras variables relativas a los capitales cultural y social. La mayoría de estas nuevas variables son fruto de análisis factoriales llevados a cabo en el seno de nuestra

matriz de datos (ver Anexo II, donde se presenta el proceso de construcción de dichas variables). Una vez obtenidas las puntuaciones factoriales de los componentes de los distintos análisis, éstas fueron introducidas en la matriz de datos con la intención de utilizarlas para tratar de medir su influencia sobre las expectativas de estudio y profesionales del alumnado. Para ello utilizamos la *regresión lineal múltiple*, ya que nos permite introducir, en un mismo análisis, varias variables independientes. El método por el que se ha optado es el de *pasos sucesivos*, que nos ayudará a eliminar de nuestro análisis aquellas variables que no contribuyen a la explicación de la variable dependiente. El proceso comienza, precisamente, con la selección de la variable independiente que presenta el mayor nivel de correlación total con la variable dependiente. En los siguientes pasos se selecciona la variable independiente en función a las correlaciones parciales. De esta forma se van introduciendo las diferentes variables, realizando un *feedback* sobre el modelo cada vez que se introduce una nueva variable, para comprobar que la bondad del mismo se mantiene (*criterios de salida*). El proceso se detiene cuando no quedan variables que superen los criterios de entrada y las variables seleccionadas no cumplen los criterios de salida.

A continuación presentamos los datos más significativos que hemos obtenido de dichos análisis de regresión, tratando de constatar el grado de influencia que presentan las distintas variables sobre las dos variables dependientes en las que se centra esta parte de la investigación.

4.4.1. Factores explicativos de las expectativas de estudio

Si introducimos, en el análisis de regresión lineal, las variables independientes con respecto a las expectativas de estudio de los alumnos (Tabla 4), observamos que existe una relación entre ellas.

Tabla 4. Variables utilizadas en nuestro estudio sobre expectativas de estudio

Variables dependiente	
Expectativas de estudio	Trayectoria educativa que seguirán los alumnos el próximo año.
Variables independientes	
Sexo	Sexo del individuo
Nivel estudios familiar	Mayor nivel de estudios entre la madre y el padre
Nivel profesional familiar	Mayor nivel profesional entre la madre y el padre
Equipamiento del hogar	Análisis factorial.
Bienes culturales familiares	Análisis factorial.
Actividades culturales	Análisis factorial.
Nota media	Nota media total obtenida el curso anterior.
Horas de estudio	Media de horas diarias dedicadas al estudio.
Índice de aprecio por la lectura	Análisis factorial.
Confianza escolar	Análisis factorial.
Tipo de centro	Tipo de centro en el que cursó estudios

En concreto, el método de análisis de *pasos sucesivos*, tras cinco iteraciones, excluye de nuestro modelo seis variables: «nivel profesional familiar», «sexo», «equipamiento del hogar», «actividades culturales», «confianza escolar» y «tipo de centro»; quedando en el modelo: «nota media», «nivel estudios familiar», «bienes culturales familiares», «índice de aprecio por la lectura» y «horas de estudio». Con este modelo se explica más del 21% (el valor de R^2 es de 0,218) de la variación en las expectativas de estudio de los alumnos y alumnas. El estadístico F nos ayuda a decidir si existe relación lineal significativa entre la variable dependiente y las variables independientes. En nuestro caso presenta un valor de 42,730, significativo ($\text{sig} < 0,0001$) y podemos afirmar que existe relación lineal significativa. En otras palabras, la ecuación de regresión ofrece un buen ajuste, resultando los coeficientes de

dicha ecuación de regresión para cada variable independiente significativos igualmente a nivel 0,05 (Tabla 5).

Tabla 5. Coeficientes de la ecuación de regresión sobre expectativas de estudio

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	T	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	2,489	,153		16,236	,000
Nota media	,158	,020	,268	7,780	,000
Bienes culturales familiares	,136	,033	,152	4,164	,000
Aprecio lectura	,107	,031	,120	3,428	,001
Horas estudio	,092	,034	,091	2,754	,006
Nivel estudios familiar	,038	,014	,096	2,711	,007

La tabla de coeficientes de regresión parcial (Tabla 2) contiene la información necesaria para construir una ecuación de regresión mínimo-cuadrática. Para ello nos serviremos de los *coeficientes no estandarizados*, quedando nuestra ecuación de la siguiente forma:

Expectativas

$$\text{de estudio} = 2,489 + 0,158 \text{ (nota media)} + 0,136 \text{ (bienes culturales familiares)} + 0,107 \text{ (aprecio lectura)} + 0,092 \text{ (horas de estudio)} + 0,038 \text{ (nivel estudios familiar)}$$

El signo positivo de todos los coeficientes nos indica que las expectativas de estudio serán mayores cuanto mayores sean los valores de dichas variables independientes. Los *coeficientes estandarizados*, al estar basados en puntuaciones típicas, nos permiten compararlos entre sí, proporcionándonos información acerca de la importancia relativa de cada variable independiente en la ecuación. Así tenemos que, por detrás de la «nota media» (0,268),

variable con mayor peso, encontramos las variables referentes a aspectos del «capital cultural familiar» como son los «bienes culturales familiares» (0,152), «aprecio lectura» (0,120), «nivel de estudios familiar» (0,096) y, por último, la variable «horas de estudio» (0,091).

4.4.2. Factores explicativos de las expectativas profesionales

Para el análisis de las expectativas profesionales tanto de los alumnos como de las alumnas que constituyen nuestra muestra, hemos procedido de forma similar, constatando, de nuevo, la existencia de relación las variables independientes introducidas en el modelo (Tabla 6).

Tabla 6. Variables utilizadas en nuestro estudio sobre expectativas profesionales

Variables dependientes	
Expectativas profesionales	Ocupación elegida por las distintas personas
Variables independientes	
Sexo	Sexo del individuo
Nivel socioeconómico familiar	Análisis factorial
Equipamiento del hogar	Análisis factorial
Bienes culturales familiares	Análisis factorial
Actividades culturales	Análisis factorial
Nota media	Nota media total obtenida el curso anterior
Horas de estudio	Media de horas diarias dedicadas al estudio
Índice de aprecio por la lectura	Análisis factorial
Confianza escolar	Análisis factorial
Tipo de centro	Tipo de centro en el que cursó estudios

De nuevo utilizamos el método de análisis de *pasos sucesivos*, el cual tras cinco iteraciones, excluyó de nuestro modelo cuatro variables en esta ocasión, a saber: «equipamiento del hogar», «actividades culturales», «bienes culturales familiares» y «horas de estudio»; quedando en el modelo: «nota media», «nivel socioeconómico familiar», «sexo», «tipo de centro», «índice de aprecio por la lectura» y «confianza escolar». De forma similar a la anterior, con este modelo explicamos algo más del 21% (el valor de R^2 es de 0,214) respecto a la variación de la variable dependiente. El estadístico F , en este caso, presenta un valor de 29,255, significativo ($\text{sig} < 0,0001$) por lo que, también ahora, podemos afirmar que existe relación lineal significativa. En la tabla 15 se presentan los distintos coeficientes de regresión, que como podemos constatar son significativos al nivel 0,05 (Tabla 7).

Tabla 7. Coeficientes de la ecuación de regresión sobre expectativas profesionales

	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
	B	Error típ.	Beta		
(Constante)	2,679	,140		19,115	,000
Nota media	-,123	,016	-,298	-7,939	,000
Aprecio lectura	-,091	,023	-,149	-3,949	,000
Nivel socioeconómico familiar	-,091	,023	-,148	-3,983	,000
Tipo de centro	-,120	,047	-,093	-2,566	,011
Confianza escolar	-,051	,023	-,080	-2,237	,026
Sexo	-,097	,045	-,079	-2,145	,032

En este caso obtenemos la siguiente recta de regresión:

Expectativas

profesionales	=	2,679	-	0,123	-	0,091	-	0,091	-	0,120	-	0,051	-	0,097
				<i>nota media</i>		<i>aprecio lectura</i>		<i>Nivel socio-económico familiar</i>		<i>tipo de centro</i>		<i>confianza escolar</i>		<i>sexo</i>

Ahora bien, todos los coeficientes presentan coeficientes negativos, lo cual es debido a la distinta codificación de las variables, como ya comentamos anteriormente. Una correcta lectura de dicha ecuación nos dirá que la clase social a la que pertenecerán las ocupaciones de los alumnos y alumnas será mayor cuanto mayores sean los valores de dichas variables independientes.

Observando nuevamente los *coeficientes estandarizados*, encontramos que la «nota media» (-0,268) vuelve a ser la variable que presenta mayor peso, por detrás de ella, en orden de importancia en la explicación de la variable dependiente, se encuentran: «aprecio por la lectura» (-0,149), «nivel socioeconómico familiar» (-0,148); y las que se incluyen en este nuevo caso: «tipo de centro» (-0,093), «confianza escolar» (0,080) y, por último, la variable «sexo» (0,079).

En resumen, hemos constatado que podemos llegar a explicar casi la cuarta parte las expectativas de estudios de los estudiantes en función de variables relativas al «capital cultural», tanto personal como familiar. En concreto, la «nota media» y el «nivel de estudios familiar» se corresponden con el *capital cultural institucionalizado*; los «bienes culturales familiares», indicador del *capital cultural objetivado*; y el «aprecio lectura», como un posible indicador del *capital cultural interiorizado*. Quedan fuera variables de corte estructural, referidas al «capital económico», como el «nivel profesional familiar» o de «capital social» como sería la «confianza escolar». Estas variables sí ejercen un importante papel respecto a las expectativas profesionales, quizás por su marcado carácter económico, sumándose a otras como por ejemplo el sexo y el tipo de centro, que, como ya aventurábamos anteriormente, juegan un papel importante en este caso.

A modo de síntesis. Clases sociales y educación: la actualidad de las teorías de la reproducción

A lo largo de este capítulo, hemos constatado, por un lado, la influencia de las variables estructurales, relacionadas con el capital económico, en la determinación de las expectativas profesionales de los alumnos de los centros estudiados y, en menor medida, sobre las expectativas en los estudios. De forma opuesta ocurre con las variables relativas al capital cultural, las cuales condicionan, en mayor medida, las expectativas de estudio, haciéndolo de forma más discreta en las de tipo profesional.

Junto a esto, quizás uno de los aspectos más destacables es la constatación de claras diferencias en la naturaleza de la población de los centros concertados/privados y públicos, si se atiende a variables relativas a la clase social familiar. En los centros concertados, aún funcionando a efectos de admisión del alumnado en igualdad de condiciones que los públicos, se concentran principalmente los alumnos de las clases de servicio, mientras que la educación pública presenta una realidad diametralmente opuesta. El tipo de centro aparece, a su vez, relacionado con el horizonte laboral y educativo, contribuyendo a la discriminación de ambos tipos de expectativas. Algunos estudios relacionan éste último aspecto con nuestra observación de la mayor probabilidad del alumnado de clase obrera presenta mayores probabilidades de abandonar los estudios una vez finalizado el periodo de educación obligatoria, frente a aquellos cuyo origen familiar es más cercano a la clase de servicio.

Como vemos, casi la totalidad de las hipótesis de nuestro trabajo se ven confirmadas con el análisis de los datos recabados. Con todo, es necesario establecer matizaciones respecto a las mismas. Por un lado, sería necesario profundizar sobre la definición de «éxito académico» en cada una de las clases sociales, y sus correspondientes fracciones de clase, para poder explicar de forma más precisa el porqué del mantenimiento de las diferencias de logro de los y las estudiantes en el nuevo marco de la sociedad de la información.

Con respecto a la supuesta pérdida de importancia del capital económico, ésta podría explicarse como efecto de la introducción de las políticas comprensivas en España durante las últimas décadas, como señalábamos en el capítulo

primero. No obstante, si bien es cierto que las variables relativas al capital cultural juegan un importante papel en la determinación de las expectativas educativas y profesionales del alumnado, no parece tan claro que éstas sean más importante que la producida por aquéllas que responden a indicadores del capital económico.

Por último, podemos afirmar que el tipo de centro es un importante aspecto para comprender la trayectoria educativa del alumnado. Con ello nos acercamos a una mejor comprensión de la *función de dominación simbólica*, señalada por Bourdieu, que ejerce la escuela, contribuyendo con ello a la dominación económica, ya que “incluso cuando no tiene capacidad para dar oportunidades de apropiación de la cultura dominante, sí puede al menos inculcar el reconocimiento de la legitimidad de dicha cultura y de aquellos que tienen la intención de apropiársela” (Bourdieu y Boltanski, 1978, p. 217).

Por ahora hemos vislumbrado algunos efectos de dichos procesos favorecidos por la acción de la institución escolar. Aunque dicha influencia parece claramente constatada en este trabajo, aún falta un importante aspecto, en la raíz del concepto de clase social, que no ha quedado suficientemente explicado en esta primera fase de nuestro estudio, nos referimos al capital social. Es probable que no se hayan utilizado los indicadores suficientes para poder establecer relaciones significativas entre éste y las expectativas educativas y profesionales de los alumnos y alumnas, dada la dificultad de generar indicadores cuantitativos respecto al mismo.

Podemos afirmar, por tanto, que los procesos de elección, fuertemente influenciados por las expectativas con las que las personas nos enfrentamos a ellos, responden, por un lado, a aspectos de naturaleza cognitiva (en relación al logro) pero también a aspectos de índole social y cultural, entre los que la clase social juega un papel central (Ball et al., 2002).

Es por ello por lo que consideramos importante retomar este aspecto desde una óptica diferente, de corte cualitativo, con la finalidad de ofrecer un mapa más completo de la influencia de las clases sociales, entendidas en sentido amplio, en la trayectoria educativa y las opciones de futuro de los actuales alumnos. En los siguientes capítulos presentamos la segunda parte de nuestra investigación, con la que nos centrarnos en las prácticas cotidianas familiares,

sus particulares percepciones de la vida y sus oportunidades, y sus relaciones y experiencias con las instituciones sociales, en nuestro caso la escuela, reivindicando, junto con Allat, la importancia y necesidad de estudios en esta línea que cuestionen lo que normalmente hubiera sido catalogado como “sentido común”:

“Mientras que la literatura sobre la transferencia de privilegios es rica, no lo es tanto la que se centra en los detalles de los mecanismos mediante los que ésta se lleva a cabo. Este tipo de análisis une, a su vez, el día a día familiar con procesos sociales más amplios en el mundo fuera de la familia. Es especialmente relevante en un clima donde la retórica de la “sociedad desclasada” se usa no sólo como si las acumulaciones históricas de recursos se hubieran cancelado sino donde esta retórica está acompañada de una llamada al “familiarismo” que invita a todos los padres a hacer todo lo que puedan para mejorar las vidas de sus hijos. Incluso, en los actuales debates políticos, ésta última cualidad se aplaude y anima”

(Allatt, 1993, p. 157)

PARTE SEGUNDA

La “libertad de enseñanza” en la legislación española: participación y elección de centro

Como hemos señalado anteriormente, nuestro trabajo se enmarca dentro de un cuerpo de investigación más amplio que parte con el objetivo de entender y explicar las distintas dinámicas de inclusión y exclusión social producidas a causa del desarrollo y la aplicación de políticas en el campo educativo. En el capítulo anterior se ha demostrado la influencia de la clase social en la configuración de la realidad educativa de los centros, favoreciendo la concentración y segregación escolar de determinados grupos sociales. Partiendo de este hecho, en este capítulo nos centraremos en las políticas de elección y participación de las familias en los centros educativos con la intención de contextualizar el papel del Estado a este respecto, presentando el marco legal en el que las familias actúan y toman decisiones con respecto a distintos aspectos relacionados con la escolarización de sus hijos.

Las políticas son generalmente contradictorias con respecto a sus objetivos y los recursos destinados a desarrollarlas. En algunos casos, las políticas son “importadas” desde otros países con la creencia de que éstas solventarán los problemas existentes. La introducción de soluciones centradas en el mercado en ciertos “espacios”, aquellos entendidos históricamente como “servicios públicos”, se presenta bajo la forma de “políticas mágicas” (Ball, 1998, p. 124). Como señala Calero (1998), durante las últimas década, en España la educación es un campo en el que estos cambios están teniendo lugar, tomando la forma de lo que se ha denominado con el término *cuasimercado* (Le Grand y Bartlett, 1993a). El propio Calero (ibidem) señala cinco aspectos en los que se puede comprobar la introducción de distintos elementos de los *cuasimercados* en el sistema educativo español. Por un lado, los cambios ocasionados sobre la estructura y diferenciación del “producto”, probablemente no a nivel curricular, el cual sigue siendo controlado por el Estado, pero sí con

respecto al control del profesorado, las actividades extracurriculares, los servicios ofrecidos por los centros, etc. En segundo lugar, la introducción de variaciones en las políticas de elección de centro, distinguiendo una paulatina reducción del control estatal respecto a la misma, moviéndose hacia posiciones de “matrícula abierta” con las que la responsabilidad de la elección recae sobre los propios padres, como veremos a lo largo del presente capítulo. El tercer aspecto lo conforman los cambios en el sistema de financiación, el cual seguirá al alumno beneficiando al centro escogido por éste, ya sea de titularidad pública o privada. En cuarto lugar, la creación de mecanismos para evaluar la calidad de la educación y los sistema de información con el objetivo de informar a los supuestos “clientes del servicio”. Por último, encontramos una serie de dinámicas y políticas descentralizadoras en relación con la gestión y organización escolares, con las que se refuerza la autonomía de los propios centros y, en especial, la figura del director. Es importante señalar la interrelación de estos aspectos, teniendo en cuenta cómo los cambios introducidos en uno de ellos producirán inevitablemente cambios en el resto y, en definitiva, sobre la configuración de la totalidad del sistema educativo.

Como señala Levin (1990), el derecho de las familias a elegir el tipo de educación que se quiere para sus hijos ha sido defendida tradicionalmente desde un determinada posición filosófica, basada en valores religiosos. Desde esta perspectiva, éstas serán las encargadas y deben estar preparadas para elegir el centro que mejor se adecue a las necesidades educativas específicas de cada hijo. Junto a ello, se entiende la figura de los propios estados como garantes del bienestar y devenir social, por lo que se les supone la capacidad de actuación a este respecto, como denotan las palabras de este mismo autor:

La educación se encuentra en la intersección de dos conjuntos de derechos. El primero es el derecho de los padres a escoger las experiencias, influencias y valores a los que expondrán a sus hijos (...) El segundo es el derecho de una sociedad democrática de utilizar el sistema educativo como un medio para reproducir sus instituciones más esenciales, políticas, económicas y sociales, mediante la experimentación de una escolarización común

(Levin, 1990, p. 252)

En nuestro caso, la Constitución Española, en su artículo 27, se debate entre estos dos principios fundamentales en relación con la educación, como son la *equidad* y la *libertad*. De cualquier forma, ambos son implementados de modo tan sumamente genérico y amplio que da pie a visiones muy dispares, en función de en cuál de ellos se ponga el énfasis, y, sobre todo, desde qué perspectiva ideológica se quieran presentar. Ambos, tanto el principio de *equidad* como el de *libertad de enseñanza*, son conceptos claramente abiertos a interpretaciones ideológicas, por lo que han sido utilizados, desde distintos posicionamientos políticos con el fin de alcanzar objetivos opuestos en diferentes periodos. En principio, los partidos de izquierdas tradicionalmente se han inclinado por la *igualdad*, apostando por una determinada lectura del texto constitucional que enfatiza los aspectos que la refuerzan. Por su parte la derecha política ha apostado por la *libertad*, defendiendo con ello a los centros privados, especialmente los de carácter religioso (Puelles, 2002). El pacto constitucional, como señala Bonal (1998), es tan sumamente amplio que, por un lado, deja sin sentido la unión de los distintos grupos de izquierdas en sus reivindicaciones, pero permitiendo, dada su ambigüedad, que los distintos grupos del ámbito educativo (sindicatos, asociaciones y federaciones de centros, etc.) se organicen en pos de la consecución de sus propios intereses.

En lo que respecta a nuestra investigación, en este capítulo nos centraremos principalmente en los mecanismos mediante los que se canaliza la participación de las familias en la educación de sus hijos, más en concreto, en la creación y funciones de los Consejos Escolares y los aspectos referentes a la elección de centro educativo, como veremos en los siguientes apartados.

5.1. Regulación educativa estatal: el gobierno socialista se debate entre equidad y libertad

Con la llegada al poder del Partido Socialista Obrero Español en 1982, inauguramos una primera etapa en la que nos encontramos con una preocupación por hacer extensible el principio de escolarización básica universal y gratuita a toda la población y, junto a ello, por democratizar un sistema fuertemente jerarquizado y dual, en el que la educación privada

gozaba de desmesurados privilegios (tanto en margen de actuación como en términos de financiación estatal). De ahí que la primera ley educativa del gobierno socialista no se centrara en aspectos curriculares y metodológicos, sino que se enfocara a desarrollar los principios constitucionales referentes al derecho a la educación y la libertad de enseñanza.

5.1.1. El nacimiento de los Consejos Escolares

Fruto de una lectura particular, y partidista, del principio de libertad de enseñanza, nacen los Consejos Escolares, donde la participación “además de constituir medio para el control y gestión de fondos públicos, (...) es mecanismo idóneo para atender adecuadamente los derechos y libertades de los padres, los profesores y, en definitiva, los alumnos” (LODE, 1985: Preámbulo). Tanto la naturaleza como las funciones de los mismos nos dan una idea del marcado carácter democrático con el que éstos son dotados. En un primer momento los miembros del Consejo abarcan un amplio elenco de personas, aquéllas a las que se reconoce entiende un interés directo por la educación y que juegan algún rol en la realidad de los centros. Dicho actores educativos son (LODE, 1985: art. 41.1):

- a) el director del centro, que será su presidente,
- b) el jefe de estudios,
- c) un concejal o representante del ayuntamiento,
- d) un numero determinado de profesores elegidos por el claustro,²²
- e) un numero determinado de padres de alumnos y alumnos elegidos, respectivamente, entre los mismos²³,
- f) el secretario del centro, que actuara de secretario del consejo, con voz y sin voto.

²² No podrá ser inferior a un tercio del total de los componentes del consejo escolar del centro.

²³ No podrá ser inferior a un tercio del total de componentes del consejo.

Junto a la diversidad de actores en el mapa de los Consejos, encontramos un grupo de funciones que, en principio, fueron de gran importancia en lo que respecta al gobierno y control de la marcha de los centros educativos (ver Anexo III – Tabla 1). Así, entre otras, se reconoce a los padres, como miembros del Consejo, un cierto grado de capacidad decisoria, con sutiles diferencias en el caso de los centros concertados, respecto a la elección del director y designación del equipo directivo; la aprobación del proyecto de presupuesto y la programación general de centro; la definición del Reglamento de Régimen Interno; o la decisión de aspectos relativos a la admisión de alumnos, siempre dentro de los criterios establecidos previamente por dicha ley, como veremos más adelante. En los centros concertados, incluso, se da potestad al Consejo Escolar para participar en el proceso de selección y contratación del profesorado y, a su vez, proponer el cobro de percepciones económicas complementarias a las familias con el fin de ser destinadas a actividades extraescolares. Este último aspecto es de gran importancia ya que abre la posibilidad de restringir el acceso a un determinado grupo de familias que se vieran incapaces de hacer frente al pago de dichas cantidades, cuya voluntariedad, en muchos casos, es ocultada ante el resto de padres (Villarroya, 2000).

Por tanto, como puede constatarse, al menos a nivel teórico, los Consejos Escolares suponen un paso importante en aras a fomentar la participación de los distintos agentes educativos y la democratización en el proceso de toma de decisiones. Con ello, tanto la figura del director como la del claustro de profesores se ven sustancialmente modificadas. El primero cobra una función más de coordinación y liderazgo pedagógico, al recaer el grueso del proceso de toma de decisiones en el Consejo Escolar. Por otro lado, el claustro experimenta este hecho como una pérdida de parte de sus privilegios en la autogestión y autorregulación de su trabajo, forma en la que se venía haciendo tradicionalmente, a raíz de la incorporación de otros agentes en dicho proceso decisorio, lo cual que será uno de los principales focos de problemas para el gobierno socialista, como veremos más adelante.

5.1.2. La regulación estatal de la libertad de elección de centro

Dicha *democratización*, a la que hacíamos referencia en el apartado anterior, se entiende, a su vez, en términos de libertad de elección de centro por parte de las familias, desarrollándose todo un cuerpo legislativo referente a la regulación del acceso a los centros educativos en caso de no haber plazas suficientes²⁴. En esta etapa, se produce la definitiva regulación estatal del sistema de “conciertos”, mediante los cuáles los centros privados reciben financiación estatal para el desarrollo de las distintas etapas de educación obligatoria, dando lugar a la configuración de la actual “red dual de centros educativos”²⁵. Los centros concertados se registrarán por los mismos principios que aquéllos de titularidad pública a la hora de aceptar alumnos, por lo que se establece un baremo que deberá aplicarse a todos los solicitantes en caso de falta de plazas (ver Tabla 8). Esta medida supone la intención estatal de controlar el acceso a los centros financiados con dinero público, por lo que debemos entender dicho baremo como una herramienta ideológica que llevará a fines y situaciones muy distintas en función de los indicadores que se establezcan y prioricen en dicha baremación.

²⁴ Refiriéndose a la libertad de enseñanza se dice que: “Incluye, asimismo, la capacidad de los padres de poder elegir para sus hijos centros docentes distintos de los creados por los poderes públicos, así como la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus convicciones” (LODE, 1985: Preámbulo).

²⁵ Una información más exhaustiva relacionada con las diferencias entre los distintos tipos de centros educativos españoles, ya ha sido desarrollada por Bernal (2005).

Tabla 8. Baremo para la admisión de alumnado en centros públicos y concertados (RD 2375/1985)

CRITERIOS PRIORITARIOS	
Renta anual	Hasta 4 puntos
Proximidad del domicilio/trabajo ²⁶	Hasta 4 puntos
Hermanos en el centro:	
Primer hermano	2 puntos
Segundo hermano	1 punto
Cada hermano siguiente	0,5 puntos
CRITERIOS COMPLEMENTARIOS	
Emigrante retornado en los tres últimos años	1 punto
Minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales ²⁷	1 punto
Situación de familia numerosa	1 punto
Otra circunstancia establecida por el órgano competente del centro con criterios objetivos	1 punto

En este primer momento, los aspectos de mayor peso dentro de dicho baremo son la renta familiar anual (favoreciendo a aquellas familias con menores niveles renta) y la proximidad del domicilio al centro (para lo que se establecen las conocidas como "zonas de influencia" de los centros que regulan la puntuación obtenida en este apartado). La introducción de la consideración de los hermanos matriculados en el centro responde a una fuerte presión por parte de las familias, para asegurar la igualdad de enseñanza entre los miembros de las mismas y, sobre todo, en términos de economía, tanto de capital como de tiempo, para padres y madres. Como vemos, quedan en un segundo plano otras variables como: la condición de emigrante retornado, cualquier tipo de minusvalía por parte del alumno/a o miembro de la familia, la condición de familia numerosa y un punto final concedido por el propio centro. Este último criterio es de especial importancia ya que podría permitir a los centros la posibilidad de establecer un determinado "filtro", aún teniendo en cuenta que debe responder a "criterios objetivos", siendo el Consejo Escolar el "órgano competente" al que se hace referencia.

La consideración de la renta económica al mismo nivel que la proximidad del domicilio, pero con mayor prioridad, nos debe hacer pensar en la intencionalidad de contrarrestar los efectos de la dispar distribución

²⁶ El lugar de trabajo de los padres podrá ser considerado siempre que exista causa justificativa, a juicio de los órganos competentes para la admisión (Art. 9.2)

²⁷ Del alumno, padres o hermanos en edad escolar

socioeconómica de las distintas áreas de las ciudades. Sería, por tanto, una medida de equidad educativa (Bonaf, 1998), ya que, en caso de una falta de plazas en un centro determinado, se daría preferencia a aquellos grupos de estratos socioeconómicos más bajos. Pero, a su vez, debemos señalar que, al introducir en la baremación del criterio referido al domicilio familiar, es importante tener en cuenta cómo el desarrollo y la población de los núcleos urbanos no se produce de forma aleatoria sino que responde a dinámicas de gentrificación, guetización y división social de los distintos barrios (Rosenmann, 2004; Savage et al., 2003). De forma paralela, si tenemos en cuenta que esta medida se enfocaría a incrementar las posibilidades de elección de centro de aquellas familias con menores ingresos facilitándoles el acceso a centros que estuvieran más lejos de su lugar de residencia, debemos pensar que dicho desplazamiento acarrea otro tipo de gastos (tanto para la familia, principalmente ligados al desplazamiento, como sociales, ya que se podría producir una dispersión de la población escolar de los barrios perdiendo la escuela su carácter como agente integrador dentro de los planes de acción y lucha contra las desigualdades de determinadas barriadas). De esta forma, se estaría produciendo, en definitiva, una consecuencia negativa desde la perspectiva de la eficiencia y equidad de las medidas adoptadas (Bartlett y Le Grand, 1993).

En el caso de Andalucía la situación es similar como podemos comprobar en la en la Tabla 9. La diferencia en la puntuación entre la renta familiar y la proximidad del domicilio podría interpretarse como un posicionamiento facilitador de la libertad de elección, por encima de la función compensadora de las desigualdades sociales. Aún así, el criterio de renta sigue siendo el primer aspecto discriminatorio en caso de empate entre dos familias, por lo que su importancia respecto a la compensación social se mantiene de esta forma.

Tabla 9. Baremo para la admisión de alumnado en centros públicos y concertados (Decreto 115/1987)

CRITERIOS PRIORITARIOS	
Renta anual	Hasta 3 puntos
Proximidad del domicilio/trabajo ²⁸	Hasta 6 puntos
Hermanos en el centro:	
Primer hermano	2 puntos
Cada hermano siguiente	0,5 punto
CRITERIOS COMPLEMENTARIOS	
Emigrante retornado en el último año	1 punto
Minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales ²⁹	1 punto
Situación de familia numerosa	1 punto
Otras situaciones excepcionales de interrupción o trastorno grave de la organización familiar	1 punto

De cualquier manera, dichas medidas son de gran importancia ya que suponen el primer intento importante de los gobiernos democráticos por intervenir de forma activa en aspectos hasta ahora vetados para el Estado, en este caso, el universo de centros privados, receptores o no de fondos públicos, así como las condiciones de acceso a los mismos. Desde otra perspectiva, por el contrario esta situación se podría leer desde forma distinta, entendiendo que, quizás movido por solucionar otros problemas y urgencias, el gobierno socialista sentó las bases para el desarrollo de lo que podemos definir como un "cuasimercado incompleto" (Calero, 1998), situación que se afianzará en las siguientes legislaturas. De esta forma, la regulación estatal sobre el control de la educación se ve modificada, al menos la que depende de fondos públicos. En concreto, la reglamentación de los conciertos educativos supone la imposición de unos criterios mínimos y control sobre los centros privados que reciben fondos públicos³⁰, pero a su vez asienta la financiación pública respecto a este mismo sector, favoreciendo dinámicas privatizadoras. Junto a ello, los mecanismos establecidos para garantizar la libertad de elección de centro desembocarán en el establecimiento de unas reglas que fomentarán la competencia entre los padres a este respecto. Por último, estos planteamientos se podrían ver como el principio de una serie de medidas descentralizadoras,

²⁸ El lugar de trabajo de los padres podrá ser considerado siempre que exista causa justificativa, a juicio de los órganos competentes para la admisión (Art. 8.2)

²⁹ Del alumno, padres o hermanos en edad escolar

³⁰ LODE, 1985: Título Cuarto

con las que el Estado podría estar desembarazándose de distintas responsabilidades (Bonal, 1995), haciéndolas caer sobre el resto de actores educativos, como podría intuirse en las siguientes líneas tomadas de la citada ley:

“En el ámbito educativo, ese control social y esa exigencia de transparencia han sido encomendados, mas directamente que a los poderes públicos, a padres, profesores y alumnos, lo que constituye una preferencia por la intervención social frente a la intervención estatal”

(LODE, 1985: Preámbulo).

5.2. La libertad gana la batalla: la puesta en marcha de elementos de cuasimercado en la arena española

La segunda etapa a que nos referíamos anteriormente, en relación a la participación y papel de los distintos actores educativos, parte de la puesta en práctica de ciertas estrategias que acercan el gobierno de la educación a modelos tomados del mundo de la empresa. Esto queda reflejado en la incorporación de un nuevo discurso en torno a la calidad y las cualificaciones profesionales. Claro ejemplo de ello son la creación de los llamados planes de mejora de la calidad o la realización de exámenes estatales con la finalidad de controlar el “nivel” del sistema educativo, con la posterior publicación de los resultados en distintos medios de comunicación con la intención de mantener informadas a las familias³¹. De esta forma, “aunque la política basada en la igualdad de oportunidades y en la participación de la comunidad escolar, eje cardinal de la LODE, no desaparece, comienza a perder influencia frente a los nuevos objetivos educativos” (Puelles, 2002, p. 432). Junto a ello, se hará hincapié en el importante papel que juegan los distintos actores sociales en educación y la autonomía de los centros, distanciando aún más al Estado, y las

³¹ Una de estas tablas de resultados, concretamente la correspondiente a la Comunidad de Madrid, fue publicada en el periódico El País (1 de noviembre de 2005). Además, son ya bastantes los años en los que distintos medios de comunicación presentan listas jerarquizadas de centros educativos bajo titulares como “Los 100 mejores colegios” (como ejemplo puede consultarse la siguiente página web: <http://aula.elmundo.es/aula/especiales/2004/100colegios/index.html>)

Comunidades Autónomas, del gobierno, y por tanto de las responsabilidades, de los centros educativos.

5.2.1. La participación a examen: la debilitación de los Consejos Escolares

En 1990, el Partido Socialista aprueba una nueva reforma educativa que supondrá un verdadero cambio, dada la extensión y profundidad de los planteamientos que introduce en el panorama educativo español. La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) destaca principalmente por tres grandes aspectos: la ampliación de la escolarización obligatoria hasta los 16 años, la introducción de principios comprensivos y una importante reforma curricular de los niveles no universitarios. Aunque las medidas propuestas podrían entenderse en términos de "revolución" educativa, el carácter y contexto excesivamente psicologicista en que están formuladas, olvidando la dimensión social de la educación, ha llevado a algunos investigadores (consultar, por ejemplo, Varela, 1999) a defender que esta ley beneficia claramente a colectivos concretos, las denominadas *nuevas clases medias*, sufriendo el resto de grupos las consecuencias de una ley que parece "obviar" su existencia.

En lo que a nosotros respecta, situamos el comienzo de esta segunda fase a raíz de la promulgación de dos nuevos textos legislativos: por un lado, el RD. 377 de 1993 y, por otro, la Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE), en 1995, estando aún el gobierno socialista en el poder. Ésta segunda ley nace con la necesidad de actualizar los aspectos referentes a la organización de los centros educativos, desarrollados por la LODE, a la nueva situación propuesta por la LOGSE. Una de sus características principales es el debilitamiento de la figura de los Consejos Escolares, reforzando el papel del director del centro, principalmente en aspectos administrativos (control de infraestructura, gestión del presupuesto del centro, etc.). De esta forma, nos hace pensar más en la figura de un "gestor", ajeno a la historia educativa del centro, que de un profesor del mismo, destinado a facilitar las tareas del resto de sus colegas, dinamizando y

coordinando a estos últimos. En relación a las funciones del Consejo Escolar no se producen grandes cambios de facto (ver Anexo III – Tabla 2). En realidad se “actualiza” el ya anticuado lenguaje de la LODE, incluyendo, como novedad, a un representante del personal de administración y servicios del centro como miembro del mismo. La participación pasa, por tanto, a un segundo plano, tomando un mayor protagonismo los mecanismos de evaluación de la calidad, revitalizando y ampliando las funciones del INCE (Instituto Nacional de Calidad y Evaluación), creado en 1990, separándose así el gobierno socialista del principio de igualdad de oportunidades (Puelles, 2002).

La Ley de Calidad de la Educación (LOCE) implantada por el Partido Popular en 2002, dará el paso definitivo en la concepción de la participación de la comunidad educativa en el gobierno de los centros. El concepto de “calidad”, anteriormente mencionado, ahora será interpretado haciendo una lectura muy particular del principio constitucional de libertad. Ésta se entiende desde una perspectiva neoliberal recurriendo abiertamente a soluciones del mercado para paliar la supuesta falta de eficacia y eficiencia de los centros financiados con fondos públicos (Calero y Bonal, 1999). Así, en dicha ley el director desarrollará una carrera profesional distinta, requerirá de especial formación y no tendrá porqué salir del seno del propio claustro de profesores del centro, perdiendo, a su vez, el Consejo Escolar la capacidad de elección en este respecto (LOCE, 2002. Capítulo Cuarto).

Este último, el Consejo Escolar, será el que vea sus funciones realmente modificadas por dicha ley. Con respecto a los miembros que lo integran no se observan grandes cambios. Tan sólo resaltar la inclusión de un nuevo miembro, una “persona que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres”³². Quizás sea en sus funciones donde encontremos las mayores diferencias a nivel cualitativo (ver Anexo III – Tabla 3). En primer lugar, con respecto a la programación anual del centro, la función de “aprobar y evaluar” esta último, atribuida por la LODE, queda definida en la presente ley como: “formular propuestas al equipo directivo”, el cual es el responsable último de su aprobación, perdiendo el Consejo un importante papel en el desarrollo de la vida del centro. Junto a ésta

³² Dicha persona sería elegida por el propio Consejo Escolar.

encontramos otra medida de igual, o mayor, importancia. En la LOCE ya no figura como función del Consejo Escolar la elección del director, siendo la única referencia al respecto aquella que le atribuye la capacidad para "ser informado de la propuesta de la Administración educativa del nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo". Con respecto a la resolución de conflictos en el centro, también observamos un importante cambio en su rol. En anteriores leyes se entendía a éste como el órgano responsable de "resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina", mientras que en el actual texto su función se redefine quedando, tan sólo, en un simple: "conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones". Por último, en cuanto a las directrices de colaboración con otros centros, en un primer momento se le asigna el papel protagonista en el establecimiento de las mismas, posteriormente pasa a tener tan sólo la posibilidad de "proponer" dichas directrices.

Como vemos, el Consejo Escolar ha ido perdiendo paulatinamente su carácter ejecutivo y de control para convertirse en un órgano meramente consultivo y sin mayor trascendencia en sus actuales funciones. A este último aspecto, debemos sumar desde la perspectiva de las familias que, por el número de representantes que tienen en el Consejo³³, éstas nunca tuvieron capacidad real para influir, controlar o llevar a cabo propuestas, sino que se encontraban a expensas del claustro y del equipo directivo, siendo, en el mejor de los casos, la llave que determinara el resultado de las disputas de un claustro dividido. Es por ello, posiblemente, por lo que los padres y madres nunca vieron una necesidad importante de participar en el Consejo Escolar del centro de sus hijos e hijas (ver Tabla 10), propiciando así una situación que ya ha sido calificada como de "fracaso de los Consejos Escolares" (Calero y Bonal, 1999, p. 103). Sin olvidar, a su vez, que "la participación está socialmente muy sesgada, siendo las familias de mayor capital cultural y con hijos con éxito escolar las que más acuden y se interesan por la marcha institucional de la escuela" (González Faraco, 2003, p. 91). Rambla, por su parte, también detecta este sesgo en la participación a favor de las clases medias, señalando

³³ El número de representantes de padres nunca supera la cantidad de un tercio en cualquiera de los textos legislativos a que venimos haciendo referencia.

como “buena parte de la explicación de este efecto indeseado radica en las lagunas y la contradicciones con que se diseñaron y aplicaron los objetivos relacionados con la implicación familiar en la escuela” (Rambla, 2003, p. 92).

Tabla 10. Participación en elecciones a Consejo Escolar por sectores en centros públicos (%)

	PROFESORES	PADRES/MADRES	ALUMNADO	P.A.S.
1997-98	90,52	13,89	50,46	76,82
2000-01	89,08	14,50	51,99	71,00
2003-04	87,76	10,48	47,18	50,46

Fuente: Elaboración propia a partir de Consejo Escolar del Estado (2006)

5.2.2. Cambios en la baremación: el refuerzo de los mecanismos de elección de centro

Al igual que hicimos en el apartado anterior, analizamos, en este epígrafe, las distintas políticas en relación a la elección de centro por parte de las familias. En el año 1993, el Partido Socialista dicta un nuevo Decreto³⁴ con relación a la admisión de alumnos en centros sostenidos con fondos públicos. Como su propia exposición de motivos reza, éste nace con el objetivo de adaptar la anterior baremación, establecida por la LODE (1985), a los principios de la ordenación educativa de la recién estrenada LOGSE (1990), y, a su vez, ponderar dichos criterios, dando una mayor relevancia al principio de proximidad domiciliaria (ver Tabla 11). Como veíamos anteriormente, el criterio de proximidad del domicilio al centro educativo es un criterio cuyas consecuencias podían resultar perjudiciales, desde la perspectiva de la igualdad en la configuración de los sistemas educativos. De hecho, el análisis de la experiencia de distintos países en los que se han implantado políticas en esta línea puede ayudarnos a vislumbrar posibles efectos de las mismas. Los ejemplos más claros probablemente sean el caso inglés (Bartlett, 1993), o el holandés (Villarroya, 2000), los cuáles arrojan una clara conclusión: el efecto de dichas políticas es el aumento de la segregación de la población escolar en

³⁴ Ver R.D. 377/1993.

base a variables socio-económicas. Esta consecuencia directa del criterio de cercanía del domicilio en el baremo de elección se observa especialmente en los centros que reciben financiación pública, los cuáles tienden a reproducir la estructura social de la zona en la que están situados. Si a esto último sumamos la ampliación de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años, fruto de la implantación de la LOGSE, nos encontramos con el refuerzo una situación de segregación social, al permanecer los mismos alumnos y alumnas más tiempo, al menos dos años más, con los mismos compañeros y compañeras. La suma de ambos planteamientos ha llevado a algunos autores a denominar esta situación como de "carácter perverso" del *criterio de zona* (Pérez-Díaz et al., 1998).

Junto a ello se observa una disminución cuantitativa de la importancia de la renta familiar en la baremación y se relegación con respecto a la solución de situaciones de empate respecto a la puntuación, perdiendo por tanto el carácter de compensación de las desigualdades económicas, como señalábamos anteriormente.

Tabla 11. Baremo para la admisión de alumnado en centros públicos y concertados (RD 377/1993)

CRITERIOS PRIORITARIOS	
Proximidad:	
Del domicilio	Hasta 5 puntos
Del lugar de trabajo	Hasta 2 puntos
Hermanos en el centro:	
Primer hermano	3 puntos
Cada hermano siguiente	1 punto
Renta anual	Hasta 2 puntos
CRITERIOS COMPLEMENTARIOS	
Minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales ³⁵	1 punto

La Tabla 12 muestra este mismo baremo en el caso de la Comunidad Autónoma Andaluza, en la que como podemos ver la situación se reproduce con respecto a la legislación nacional.

³⁵ No se especifica de qué miembros de la familia

Tabla 12. Baremo para la admisión de alumnado en centros públicos y concertados (Decreto 72/1996)

CRITERIOS PRIORITARIOS	
Proximidad del domicilio/trabajo	Hasta 6 puntos
Hermanos en el centro:	
Primer hermano	3 puntos
Cada hermano siguiente	1 punto
Renta anual	Hasta 2 puntos
CRITERIOS COMPLEMENTARIOS	
Minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales del alumno/a	1 puntos

Ésta situación se radicalizará aún más con la llegada al poder del Partido Popular en 1996. En un primer momento, no supuso más que matizaciones, algunas de incidencia determinante, sobre la legislación existente. De esta forma, los cambios a nivel legislativo son de carácter menor, pero, aún así, de igual importancia y con gran efectividad, en relación con sus planteamientos.

Uno de los aspectos que el nuevo gobierno conservador altera es precisamente el mecanismo de elección de centro por parte de las familias. Así, mediante un nuevo Decreto³⁶, se modifica de nuevo el baremo para el acceso a los centros educativos con financiación pública, en caso de falta de plazas (ver Tabla 13).

Es importante destacar la posibilidad de utilizar el lugar de trabajo, en lugar del domicilio familiar, a la hora de baremar la cercanía al centro deseado, sin recibir ya penalización alguna por ello y sin necesidad de obtener la autorización previa de la Administración educativa. De nuevo el *criterio de renta* queda por debajo de la *cercanía del domicilio/trabajo*, con las consecuencias que esto implica como veíamos anteriormente. Relacionado con éste último, uno de los aspectos más importantes de este Decreto es la ampliación de las zonas de influencia de los centros educativos. Se presenta como una de las condiciones necesarias para hacer efectivo el principio de libertad educativa, desde la perspectiva ideológica del Partido Popular, que debe empezar por “incrementar las posibilidades de elección de las familias” (R.D. 366/1997: Preámbulo). Estas posibilidades se ven reforzadas por dos vías diferentes. En primer lugar, se amplían las *zonas de influencia* de los centros, dando cabida a

³⁶ Ver R.D. 366/1997.

un mayor "público" para un mayor número de centros. En segundo término, la posibilidad de elegir entre la dirección del domicilio familiar o de trabajo abre la posibilidad a algunas familias, no todas, de elegir entre dos o más zonas de escolarización, en función del número de trabajadores entre los progenitores y sus lugares de trabajo.

Dichas medidas dibujan claramente un nuevo horizonte en el que es de esperar que la sensación de competición entre los padres para escoger el centro de sus hijos se verá incrementada y, junto a ello, la competición entre los centros educativos financiados con fondos públicos, especialmente los centros concertados, por seguir recabando alumnos, ahora con un mayor campo de acción y "público" al que tratar de "llegar y venderse".

A su vez, en la configuración de este baremo destaca la inclusión de un último criterio, retomado de la LODE, que facultaría al centro a otorgar un punto, a su propia discreción, en base a "criterios públicos y objetivos". Este aspecto toma especial importancia en las enseñanzas no obligatorias en las que se abre la posibilidad a los centros de considerar el expediente académico en el proceso de admisión, siendo este último criterio un espacio para penalizar a aquellos alumnos y alumnas con un expediente más pobres. Nos encontramos por tanto ante una situación nueva en la legislación respecto a la elección de centro, en la que, siguiendo a Puelles, serían los centros los que, en última instancia, tendrían la capacidad de elegir a su alumnado y no las familias las que eligieran el centro para sus hijos e hijas, siempre y cuando se produjera un exceso en la demanda (Puelles, 2002, p. 439).

Tabla 13. Baremo para la admisión de alumnado en centros públicos y concertados (RD 366/1997)

CRITERIOS PRIORITARIOS	
Hermanos en el centro:	
Primer hermano	3 puntos
Cada hermano siguiente	1 punto
Proximidad del domicilio/trabajo	Hasta 3 puntos
Renta anual	Hasta 2 puntos
CRITERIOS COMPLEMENTARIOS	
Situación de familia numerosa	1,5 puntos
Minusvalías físicas, psíquicas o sensoriales ³⁷	1,5 puntos
Otra circunstancia establecida por el órgano competente del centro con criterios públicos y objetivos	1 punto

De nuevo, el baremo en la Comunidad Autónoma Andaluza, como puede verse en la Tabla 14, desarrolla la misma estructura en relación a los criterios de *renta* y *proximidad al domicilio/trabajo*, aún cuando relegue a un segundo lugar el criterio relativo al número de hermanos.

Tabla 14. Baremo para la admisión de alumnado en centros públicos y concertados (Decreto 77/2004)

CRITERIOS PRIORITARIOS	
Proximidad del domicilio/trabajo	Hasta 8 puntos
Hermanos en el centro (cada hermano)	3 puntos
Renta anual	Hasta 2 puntos
CRITERIOS COMPLEMENTARIOS	
Discapacidad:	
En el alumno/a	1 punto
En padres o hermanos	0,5 puntos
Enfermedad crónica en el alumno/a	0,5 puntos
Condición de familia numerosa:	
Categoría especial	2 puntos
Categoría general	1 punto
Criterios complementarios en centros de especialización curricular	0,5 puntos

Por último, en el artículo 85.1 de la recientemente aprobada Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006)³⁸ se puede leer lo siguiente:

³⁷ Del alumno, padres o hermanos en edad escolar

Para las enseñanzas de bachillerato, además de a los criterios establecidos en el artículo anterior³⁹, se atenderá al expediente académico de los alumnos.

(LOE, 2006: art. 85.1)

Aún cuando estamos a la espera del desarrollo concreto de este aspecto en su posterior concreción legislativa, ésta es la primera vez que aparece de forma expresa, en referencia a niveles no universitarios, la aplicación de criterios académicos en la elección de centro educativo, ya no de forma opcional sino abierta para todos los centros. Con esta medida se refuerza la elección de centro al comenzar la Educación Secundaria Obligatoria, implicando a los padres y madres de una forma más directa en el devenir educativo la elección de sus hijos e hijas en esta etapa, aunque poniendo toda su atención en las calificaciones académicas más que en otros aspectos del currículum. Como vemos, la modificación de las políticas relativas a la participación y la elección de centro tienen consecuencias directas sobre la acción y el papel que juegan los distintos actores educativos. En el siguiente apartado profundizaremos sobre los posibles efectos de estas políticas tanto sobre las propias familias y los centros como con respecto a la configuración de dinámicas de inclusión y exclusión social.

A modo de síntesis. Posibles efectos de las políticas de participación y elección de centro

En este último apartado presentamos algunas reflexiones de carácter general respecto al devenir que ha tomado la política educativa española en los últimos años en relación a la concepción de las familias como actores educativos.

³⁸ La llegada del partido socialista al poder en 2004 supone la derogación directa de la ley propuesta por el partido conservador en 2002, no dando lugar ni siquiera a su implementación, y la posterior promulgación de un nuevo texto legislativo (ver LOE 2/2006).

³⁹ El artículo anterior se refiere a las ya tradicionales variables en el baremo, como son: cercanía del hogar o del trabajo, renta familiar, existencia de discapacidad en el alumno, padres o hermanos.

La poca conciencia de la importancia de la participación activa por parte de los propios padres en el gobierno de los centros, por medio de los Consejos Escolares y, fruto de ello, el escaso nivel de participación en las elecciones a representantes del mismo, no debe extrañarnos en el marco ideológico de las últimas reformas que hemos expuesto en este capítulo. Tal y como afirma Puelles, “el discurso de la calidad total en la educación es en realidad la antesala –una de ellas- que prepara la transformación de una sociedad de ciudadanos en una sociedad de consumidores y clientes” (2002, p. 438). Si el centro educativo es considerado como un “productor” de servicios y las familias como “consumidoras” de los mismos, definidos ambos de esta forma según el nuevo discurso neoliberal, el ideal de participación y control por parte de las familias sobre el proceso de producción, el proceso educativo en definitiva, no es otro que la elección del “proveedor” más acorde con los intereses familiares, dejando el resto en mano de las “instituciones manufactureras”, mediante procesos de ampliación y potenciación de los mecanismos que afiancen la libertad de elección de centro. En esta línea se sitúan las palabras de Levin cuando afirma:

La elección es uno de los principios centrales tanto para una economía de mercado como una sociedad democrática. Incluso, la falta de elección se asocia usualmente con el centralismo administrativo y los regímenes autoritarios. Así, se considera que la elección algo bueno en sí mismo y que es un indicador crucial de la libertad de la gente. La expansión de elecciones tiende a ser vista –al menos de forma abstracta- como un punto a favor de una mejor sociedad. (...) Lo importante es que cuando nos movemos desde la elección como proceso abstracto hacia otro más concreto, las cosas se complican más a nivel político y, en algunos casos, se pone en cuestión la total legitimidad de elecciones particulares.

(Levin, 1990, p. 248)

De esta forma, como señalan Bowe y sus colegas (1994), se hace necesario considerar los efectos ideológicos y la retórica en torno a la elección. Con el objetivo de entender las consecuencias que en distintos contextos tiene la aplicación de principios de libre elección de centro, debemos introducir en el análisis la perspectiva, herramientas y estrategias desarrolladas por las distintas familias en el marco de los distintos mercados educativos a nivel local.

De acuerdo con las conclusiones de otras investigaciones en contextos en los que se han aplicado este tipo de políticas, encontramos cómo "en una sociedad estratificada, los acuerdos aparentemente equitativos de elección escolar, pueden de forma efectiva permitir a aquellos con recursos material y cultural tomar las mejores opciones denegándoselas a otros" (Power et al., 2003, p. 153). En esta misma línea, Lareau y Shumar (1996) advierten que las políticas "familia-colegio" generalmente ocultan el aspecto de las diferencias en habilidades educativas de los padres e, igualmente, ignoran el potencial impacto negativo en la dignidad y autoridad de los padres en casa cuando se desenmascaran las limitaciones de sus habilidades educativas. Como vemos, la utilización e influencia de los principios de elección de centro por parte de las clases sociales tiene consecuencias tanto en la configuración de los propios grupos como en el desarrollo de nuevas dinámicas de reproducción social. Lejos de ser una realidad que tan sólo se presenta en aquellos países que han puesto en prácticas fuertes políticas privatizadoras basadas en la introducción de principios del mercado, como señala Bernal esta misma situación se está produciendo en el seno de nuestro país, donde se puede establecer, como se puso de manifiesto en el capítulo cuarto, una vinculación entre las distintas clases sociales y la tipología de los centros educativos:

"El «viejo y estable» mercado es un espejo de las estructuras de la clase social. La mayoría de los niños de clase media están distribuidos lo largo de escuelas de clase media, ya sean públicas o privadas, dejando el resto de escuelas públicas para aquellos de clase obrera y no privilegiados. Ha habido muy pocos cambios en esta área en los últimos años. Cada clase social está claramente relacionada con un (micro-) mercado diferente. Parece que se puede llegar a este escenario la necesidad de tener un sistema de mercado completamente abierto. Las clases medias se están beneficiando desde la elección. Por el contrario, las clases obreras están siendo apartadas, ya que a menudo carecen de las habilidades requeridas para beneficiarse de la elección"

(Bernal, 2005, p. 791)

De acuerdo con esto, como se ha señalado en este capítulo, el proceso resultante de la cesión de poderes del Estado a escalas inferiores, entre el que se encuentra la concesión de una mayor autonomía de gestión y organización

de los centros educativos, obtiene un rumbo muy diferente al que se pretendía legislativamente a mediados de la década de los ochenta, con la publicación de la LODE. Aún así, la ambigüedad de esta última, la cual dejó abiertos varios frentes utilizados por los sucesivos gobiernos para la introducción y aplicación de principios neoliberales en educación. El Estado, en este punto, queda en un lugar impreciso, avanzando hacia el difuso concepto de *desregulación centralizada*, fruto de un menor intervencionismo estatal y las posibilidades autonomía y financiamiento por parte de los propios centros, junto a una mayor importancia de los mecanismos de evaluación. De esta forma se llega a una situación en la que “la crisis de participación no se resuelve por medio de la búsqueda de vías que impliquen colectivamente a la comunidad educativa, sino a través de regulaciones que generan las condiciones para acercar a las escuelas a relaciones de tipo mercantil (mayor poder al director del centro como gestor educativo, acceso a recursos económicos complementarios, flexibilización de los criterios de admisión) y que se basan en la evaluación como criterio de calidad para garantizar la eficacia del sistema” (Bonafant, 1998, p. 172). Finalizando, así, el proceso de transformación de la realidad educativa en un modelo de cuasimercado⁴⁰, iniciado en los años ochenta, como apuntábamos en el primer apartado de este capítulo.

Todo ello nos lleva a pensar que la “batalla” entre la libertad y la equidad en la arena educativa española ha ido siendo paulatinamente ganada por la primera. Vista la pérdida de funciones, en definitiva de “poder”, haya sido, o no, ejercido por parte de los Consejo Escolares, y el reforzamiento de los mecanismos de “competición” en cuanto a la elección de centro, nos inclinamos a definir las familias españolas más como “consumidoras de educación” que como “participantes” en la planificación y gestión de la misma. Como señala Fernández Esquinas, “el proceso de homogeneización social que se emprendió con la construcción del «estado de bienestar» puede frenarse, produciéndose una profundización de la reproducción del sistema” (2004, p. 387). El problema no se encuentra tan sólo en una determinada configuración de políticas ante las necesidades impuestas por las necesidades del sistema económico, sino

⁴⁰ Para una revisión más exhaustiva sobre el concepto de cuasimercado: (Le Grand, 1991; Le Grand y Bartlett, 1993b); sobre su aplicación al ámbito educativo (Bartlett, 1993; Glennerster, 1991; Villarroja, 2000; Whitty, 1997; Whitty et al., 1999)

de dinámicas culturales más amplias como señala Kohn en el siguiente fragmento:

El problema no descansa tan sólo en nuestra actitud hacia los hijos, sino que también lo hace en nuestro atenuado sentido de comunidad. Nuestra cultura se define por una ética de individualismo así como una tendencia a colapsar toda la interacción humana y resolver los problemas de las políticas públicas con leyes económicas. (...) No es una comunidad; es un mercado.

(Kohn, 1998, p. 572)

En este capítulo hemos presentado el contexto en el que las familias deben planificar la educación de sus hijos, viéndose influidas de forma directa por los cambios en la esfera política. En esta configuración, determinadas familias podrán salir beneficiadas, en función de las posibilidades de que dispongan gracias a la acumulación de los distintos tipos de capital, mientras que el resto, de una forma u otra, experimentarán un fracaso tras otro, así como distintas barreras, que les situarán cada vez más fuera del propio sistema. En los siguientes capítulos presentamos el discurso, las estrategias y los mecanismos desarrolladas por las primeras, aquellos predispuestas para "triunfar" dentro del sistema, y las consecuencias sociales que se derivan de la acción de las mismas.

La búsqueda de la felicidad de los hijos: una cuestión de presente y futuro

En este capítulo analizamos la perspectiva y motivaciones que presentan las familias de clase media en relación con la educación, de forma general, y la elección de centro, más en concreto, para sus hijos. Una característica común en el discurso de los padres madres de esta clase social es la orientación de sus acciones y estrategias en torno a la búsqueda de la felicidad de los hijos. El bienestar de estos últimos aparece como el principal elemento de legitimación de la acción de estos padres y madres. La idoneidad de la libertad de elección de centro es defendida como el aspecto necesario relacionado con la libertad de elegir aquello que consideran que es mejor para sus hijos. Como afirman Jordan, Redley y James (1994), las acciones destinadas al beneficio de la familia cobran mayor importancia que aquéllas relacionadas con “los otros”, configurando un proceso que denominan “*putting the family first*”. De esta forma, la familia aparece como una unidad, a la que se dota de mayor importancia que otras formas de asociación y bienestar social común. Esto último se lleva a extremos en determinadas situaciones, como veremos a lo largo de los siguientes capítulos, favoreciendo la aparición de contradicciones entre la ideología manifestada por los padres, en ámbitos públicos, y la acción concreta que desarrollan de cara a potenciar la trayectoria educativa de sus hijos, en la intimidad del seno familiar. Las prioridades, por tanto, se enfocan hacia las necesidades de los hijos, las cuales variarán, por un lado, entre distintas familias en función de su posición en el espacio social (Bourdieu, 1998), y, a su vez, en una dimensión intrafamiliar, si observamos las estrategias y expectativas puestas en hijos distintos dentro de aquéllas. La definición de “lo que es mejor” en cada caso aparece fuertemente relacionada con el *habitus* familiar y se entiende de formas muy diversas. Bowe y sus colegas descubren este mismo aspecto y resaltan estas dinámicas de

“individualización de los problemas” al buscar lo mejor para sus hijos en cada situación concreta (Bowe et al., 1994, p. 67). Las decisiones, por tanto, son actuales y se toman “conforme los acontecimientos se suceden, lo cual es impredecible” (Jordan et al., 1994, p. 142). Aún así, no se niega la existencia de una “regulación discursiva moral” en torno al objetivo final que debe alcanzarse y cuál es el camino para llegar hasta allí. Esto hace que podamos distinguir patrones comunes, dada la existencia de un *habitus* familiar compartido, el *habitus* de clase, llevándonos a afirmar que, para los padres de clase media, la elección generalmente se asocia y se enfoca en el bienestar futuro del niño, en una dimensión tanto profesional como personal (Jordan et al., 1994; Reay y Ball, 1998):

M: Nosotros hicimos lo que a nosotros nos parece y nos parece que hemos elegido bien. Me imagino que otros padres también estarán contentos con su sitio elegido, digo yo...

O: Sí, cada uno elige dentro de donde cree.

M: Eso es...

J: Lo que cree que es mejor para su hijo.

M: Nosotros estamos contentos.

(Jesús y Mónica)

P: (...) sobre todo... la mayor satisfacción para mí es que él se siente feliz, es que... para unos padres que... que más puedes pedir... que con 17 años se sienta feliz...

J: Y está a gusto en el colegio.

(Paula y Jerónimo)

P: Pero nosotros, pues, lo que hemos hecho con ellos nos ha ido bien y queremos seguir la misma línea. Por qué cambiar. Si de esta forma me va bien... Y el niño, ahora mismo, está más feliz que un ocho. De hecho los mismos profesores, no sólo la tutora, sino profesores, que incluso no están ni en su clase, a mí me han llegado a decir: «¡qué cambio a pegado Nacho!».

(Pepa)

Desde la perspectiva de estos padres, la “felicidad” es el primer indicador del acierto, o no, en la elección del centro educativo. Un niño contento es un niño con el que se puede trabajar en muchos aspectos, un niño permeable a futuras influencias por parte de sus profesores o compañeros. En este sentido, la

felicidad del hijo aparece fuertemente ligada al presente, a la necesidad momentánea de cada uno para poder conseguir llegar a la meta propuesta. Reay y Ball (1998) observan diferencias en la concepción del concepto de “felicidad del hijo” en función de la clase social. Según estos autores, para los padres de clase obrera la felicidad está vinculada directamente con el momento presente, la situación del hijo en la actualidad, mientras que en las familias de clase media ésta se presenta unida a la felicidad futura, con miras en la adultez, y, a su vez, altamente dependiente del éxito educativo. Se produce, por tanto, un “balance entre el «adulto virtual» y los deseos expresados por el niño en la actualidad” (Reay y Ball, 1998, p. 439). En un primer momento, lo importante es crear una base que permita “trabajar con el niño”, que éste vaya encontrado “su sitio” y, una vez allí, ya se puede comenzar a responsabilizar los chicos de su desarrollo.

M: No sé como lo hacemos, de verdad, no sé si nos hemos equivocado con tanto cambio de colegio, no lo sé. De todas formas yo ahora estoy contenta y, sobre todo, que él está contento, él está participativo del colegio .

(Rocío)

P: Estuvo tres años, no se sentía bien, ni se sentía... sus amigos no eran compañeros, eran enemigos, todos... mi hijo era una persona... es una persona que no... que no es conflictivo, simplemente, no entiende por qué la agresividad de los... de los niños, por qué las relaciones tienen que ser agresivas siempre, siempre en pie de guerra, o por qué tiene ataques personales siempre. Bueno... pues es lo que ha pasado toda la vida, hay niños que son agresivos y hay niños que no lo son. Entonces, él buscaba una relación... de compañerismo... más tranquila y... no era feliz, realmente mi hijo me ha llegado a decir que no era feliz en ese centro. Entonces ya, pues, nos planteamos que a los 8... a los 9 años, para 6º de EGB, pues, ya pensamos que... que podíamos darle la opción de cambiar de centro. En este centro, él si es, sí es feliz, sí por lo menos sí... él lo ha manifestado así.

(Paula)

Las calificaciones académicas, en un primer momento, pasan a un segundo plano, como veremos con más detenimiento en los capítulos siguientes. Esta misma situación es constatada por Raveaud y Van Zanten, las cuales señalan

cómo el grupo de padres franceses e ingleses con los que trabajan “enfatan el desarrollo personal, incluso aceptando aparentemente bajos resultados en nombre de la felicidad” de sus hijos (2007, p. 113). Este hecho es observado a su vez en los siguientes fragmentos:

P: Mi hijo en el otro centro aprobaba y con... y le daban notables y sobresalientes... o sea, incluso, le daban más nota de la que yo, como profesora, le hubiera puesto... y yo no le veía a eso mucha...gracia, ¡vamos!, pero... no era feliz... mi hijo no era feliz.
(Paula)

M: (...) y no era para nuestro hijo, yo creo que no era la horma del zapato de mi hijo, ni mucho menos. Y ahora estamos contentos, muy contentos. Aunque no estudie mucho pero, bueno, él es el vago, no el colegio. Trabajan muy bien con él, o sea que...
(Rocío)

Para estos padres la elección de centro educativo, y siguiendo esta misma metáfora, es como “salir a comprar unos zapatos de uso diario”. Éstos deben gozar de un mínimo de calidad que garantice que no quedarán inservibles tras un par de usos, pero, a su vez, deben permitir que nos movamos con comodidad, ayudándonos en la consecución del resto de tareas que llevamos a cabo en el día a día.

Pero a mí esos dos años... nosotros íbamos notando a lo largo del paso del tiempo que le iba perjudicando, porque no es lo mismo que tú empieces tus raíces en un centro y que tú vas amoldándote a ese centro, y ese centro se va también amoldando a esos alumnos; a que entre un niño, de pronto, ya con trece años... que entre de pronto, que no ha estudiado ahí, no conoce las normas, no lo conocen a él, y, entonces, claro, le... le iba regular. Le iba regular. Bueno, él estudiaba y le iba bien, iba aprobando y bien. Pero no era su colegio, el no encajaba ahí, no encajaba.
(Rocío)

En muchos casos, el precio es un indicador de calidad y acierto en la búsqueda de estos zapatos, pero esto no está siempre garantizado. El caso de Teodoro nos sirve de ejemplo en este sentido. Éste, tras una larga deliberación, decide

cambiar el centro privado al que asistían sus hijos ante la imposibilidad de la ansiada “felicidad”, por el centro público en el que él mismo, y su mujer, imparten clases:

T: Pues, desde hace dos cursos estoy intentando sacar a mis hijos de los colegios. (...) Pues, porque creo que un chaval tiene que ser feliz. Entonces, si por falta de voluntad, o por falta de... no lo sé, de capacidades, no tiene un rendimiento académico en condiciones y se sigue viendo avocado a continuar con un mismo ritmo, caso en el que alguno de mis hijos está... están contentos de estar en el colegio, están contentos de cómo se les trata, pero, a la vez, amargados. De decir: «bueno, a mis padres les está costando esto un esfuerzo tremendo, no les es nada fácil el que nosotros estemos aquí, pero yo suspendo hasta el recreo», ¿no?, entonces, afortunadamente, no les da igual, les duele un montón. Pero, tampoco... bueno, pues, tal vez por eso, por la actitud de falta de voluntad de algunos, de alguno de los niños, ¿no?, y por la postura de, no sé, de clases magistrales universitarias de algún profesor del centro, pues, los críos, bueno, pues, alguno, ya te digo, es que no levanta cabeza. Entonces, bueno, pues, suspende hasta el recreo, ¿no? Y... bueno, entonces, no sé, me parece que, eso, que creo que un tío tiene que ser feliz y pasárselo bien. Que suspende el curso, me da igual, me da igual, puede sonar muy fuerte pero me da igual. Lo que no quiero es encontrarme un tío con cuarenta años y con una depresión crónica.

(Teodoro)

La búsqueda de la felicidad puede ser interpretada en términos de “configurar el carácter del niño”: ser feliz es hacer lo mejor que uno pueda y llegar al máximo de sus posibilidades (Reay y Ball, 1998). Este último fragmento de la anterior entrevista constata, a su vez, lo que Allatt (1993) pusiera de manifiesto al señalar que el concepto de felicidad de estas familias no está únicamente relacionado con el estado mental actual del hijo, sino que incluye una perspectiva de futuro, como comentamos anteriormente. Favorecer el perfil de ese “tío de cuarenta años con depresión crónica” es quizás más importante y aterrador que la infelicidad actual del niño en la escuela. Sin embargo, estos padres parecen comprender claramente la relación entre ambos aspectos, la felicidad actual y el proyecto de futuro, matizando los resultados de otras investigaciones, como en el caso presentado por Lucey y Reay (2002). En sus propias palabras, “el énfasis está siempre en lo que se ganará en el futuro

imaginado, sin considerar lo que se puede perder en el presente visceral” (idem, p. 326). Por el contrario, nuestras entrevistas están repletas de preocupaciones por el bienestar de los hijos, tanto actual como futuro. Encontramos, por tanto, un fuerte “sentido de futuro”, lo que Ball y sus colegas denominan como “futuros imaginados” (Ball et al., 1999), el cual es construido y vinculado con el presente.

L: Porque nosotros lo que queremos es criar personas, no íbamos a criar niños, íbamos a criar una persona, porque la gente, los niños son niños muy poco tiempo, luego son adultos durante muchísimo tiempo en su vida. Y tú, cuando tienes... vamos no sé, nosotros pensábamos y pensamos que cuando se tiene un hijo es porque tú lo que... tienes un hijo... pues niño, joven y luego adulto, y tienes que darle la mejor formación posible para que cuando sea adulto que es, casi el tiempo más largo de su vida, pues sea una persona feliz y un tío íntegro, ¿no?

(Lourdes)

J: Es su futuro. La educación que reciba un niño desde la infancia lo va a marcar para su porvenir. Entonces, si un chaval recibe buenos consejos, buenas ideas, una formación sólida, una formación estable, le va a servir para cuando sea adulto.

(Julio)

La educación juega un importante rol en la orquestación de esta construcción, presentándose, en el discurso de estas familias, como “una condición necesaria para el acceso al tipo de empleo que les permitirá convertirse en los propietarios de su futuro” (Jordan et al., 1994, p. 193). La clase social juega un papel determinante en la configuración de dichos “futuros imaginados” a los que hacíamos referencia, los cuales se hacen patentes de forma continua en las constantes referencias a las posiciones futuras que los padres de clase media esperan que sus hijos alcancen. De esta forma, estos últimos interiorizan “por filtración” este mensaje y expectativas cambiando la naturaleza de dichos futuros, de manera que dejarán de ser tan “imaginados” para, utilizando ahora la terminología de Bourdieu y Passeron, convertirse en futuros “posibles” o “normales”:

Estas diferencias tan notables entre las posibilidades reales de escolarización, aun cuando no sean conscientemente percibidas por los

interesados, se reflejan de mil maneras en el ámbito de las percepciones cotidianas donde los estudios superiores se imaginan –según la clase social de que se trate- como un futuro «imposible», «posible» o «normal», imagen que, a su vez, contribuye poderosamente a orientar y definir vocaciones escolares.

(Bourdieu y Passeron, 1973, p. 26)

En este sentido las palabras de Lourdes suscriben prácticamente al pie de la letra la anterior afirmación:

L: Yo quiero que sean algo en la vida, y ellas tienen clarísimo que su vida como estudiante no es el colegio solamente, sino que es el colegio y la universidad. Pero yo... nosotros lo que queremos es ponerlas en una situación en la que luego puedan elegir. Y todo lo que tenemos es para la educación de las niñas (...) Bueno, entonces, lo que les decimos es que: «¿cuál es el mejor modo para que tú, el día de mañana tengas una buenísima formación, que te permita tener un buenísimo trabajo, que te permita elegir tu vida?»

(Lourdes)

Esta última frase muestra la existencia de una tendencia a subordinar las preferencias actuales de sus hijos y la felicidad momentánea de éstos respecto a estrategias instrumentales para asegurar los objetivos educativos a largo plazo (Reay y Ball, 1998), lo cual las diferencia de aquellas de clase obrera como señalábamos anteriormente. La consecución de esta meta implica la puesta en funcionamiento de grandes cantidades de capital cultural acumulado en la familia, con respecto a qué hacer, dónde buscar y qué esperar de los distintos centros y la propia educación que ofrecen a sus hijos. Este aspecto se presenta especialmente claro cuando analizamos cómo se produce el proceso de elección de centro y quién toma, en definitiva, dicha decisión, como veremos en el siguiente epígrafe.

6.1. Decisiones compartidas: responsabilizar e implicar a los hijos

Las distintas estrategias utilizadas para implicar a los hijos en la toma de decisiones tienen una finalidad concreta: responsabilizar al individuo de su propio desarrollo personal. Sería cuanto menos improbable que la ansiada felicidad fuera conseguida si el niño está en un determinado centro “en contra de su voluntad” o pensando que su opinión no ha sido tomada en cuenta a lo largo del proceso de elección. Aún así, encontramos una serie de dinámicas internas en la acción de las familias mediante las cuales los padres tratan de “dirigir” o “controlar” las preferencias y sensaciones de sus hijos con respecto a la elección. Reay y Ball identifican la existencia de estas mismas dinámicas, a las que denominan “estrategias de persuasión, venta y adoctrinamiento” (1998, p. 437). Analizando el uso de estas estrategias se puede observar el proceso mediante el cual el *habitus* familiar se pone en funcionamiento de nuevo y es internalizado por parte de sus miembros. Ejemplos de ello son las constantes referencias a futuros estudios universitarios o el énfasis dado a la posibilidad de perder el contacto con antiguos amigos si se cambiara de escuela, como vemos en los siguientes fragmentos:

Pero, bueno, que yo, por supuesto, a la fuerza no los voy a llevar. Digo, hablé con ellos y les expliqué las razones por las cuales yo quería que vinieran allí. Sobre todo porque ellos también querían Medicina y Medicina hay que estar con setenta ojos y sin perder... yo sé que mi colegio es muy exigente en Bachillerato. Pues, porque, entre otras cosas, los padres lo piden así. Que eso es otra, que luego no se puede elegir todo lo que uno quiere cuando escoge el colegio. Pero ellos dijeron que no les importaba, que sí, que no tenían ningún problema... pues vamos. Si les hubiera importado a ellos se hubiera tenido en cuenta.

(Remedios)

De hecho, cuando terminaron Primaria yo sí les dije si querían seguir en el colegio o si querían ir a un instituto, que yo también tenía posibilidades de no llevarlos a cualquier instituto, los podía haber llevado al S., que está de director un primo hermano mío y no hubiera tenido ningún problema en entrar, pero ellos quisieron, tanto Pedro, como Juan y las niñas, quedarse allí.

(Trinidad)

Incluso no quiso cambiar de colegio que le planteamos la posibilidad: «Cambia de colegio». Y dijo no.

(Cándido)

En prácticamente todos los casos el uso del plural no es tan sólo una cuestión de modestia, sino que denota un verdadero proceso de “negociación”, una decisión compartida en la que ambas partes, padres e hijos, han conseguido alcanzar un consenso que los responsabiliza personalmente. Una vez se llega a un acuerdo, si surgieran problemas ya sí se puede responsabilizar al niño de parte de los mismos. Esto aparece de forma clara en el caso de Rocío, como veíamos anteriormente, cuando afirmaba:

Y ahora estamos contentos, muy contentos. Aunque no estudie mucho pero, bueno, él es el vago, no el colegio.

(Rocío)

Como veíamos en las transcripciones anteriores, se produce un proceso dialógico importante entre padres e hijos con el fin de lograr un acuerdo, el cual acontece principalmente en los momentos de transición entre las distintas etapas educativas o durante situaciones de crisis o problemas, como es el caso de Cándido. De esta forma, como muestran los últimos fragmentos señalados anteriormente, siempre es la opinión del hijo la que acaba determinando la elección. Aún así, se repite una misma tónica que podría pasar desapercibida tras la supuesta cortina de aparente democracia en el proceso. Por el contrario, el hecho de que la opinión del hijo sea tenida en cuenta no significa la existencia de una libertad de elección abierta. Como aparece reflejado en las entrevistas, para estos padres no todas las opciones son válidas. Esta estrategia, apuntada de forma similar por Gewirtz y sus colegas (1995) en el caso inglés, consiste en que el primer filtro aplicado a los centros educativos siempre es llevado a cabo previamente por los padres. Sólo entonces la voz de los hijos y sus preferencias son escuchadas:

Yo le dije: «Y si quieres cambiar de colegio... -No –Pues no, tú quieres seguir, estás a gusto. Sin problemas. Tú sigues ahí». Digo: «ahora, si quieres cambiar el colegio lo buscamos nosotros, o sea,

que no te vas a ir a un instituto así porque así. Tú te vas a ir al colegio que nosotros busquemos, eso sí».

(Pepa)

Ya el Bachillerato te lo tienes que pagar tú [en referencia a los padres]. Entonces, yo les dije a mis hijos, que... a todos se los he dicho: «¿queréis quedaros o queréis irnos?». Claro, de irse era al S., porque yo no los iba a llevar a otro sitio, pues no, si yo tenía allí mi familia ésta, que también me los estaban cuidando, prefería asegurarme eso y no que fueran a la Chana o el Zaidín.

(Trinidad)

Chana y Zaidín son dos barrios de la ciudad de Granada tradicionalmente de clase obrera. Es importante subrayar la necesidad experimentada por Trinidad de “asegurarse” que sus hijos no entrarán en una escuela de esas áreas. Esta distinción implica de nuevo la existencia de herramientas y conocimientos que les permiten realizar una cierta “lectura sociológica” respecto a los centros y las zonas en los que éstos se ubican. Esta visión es fruto de una determinada visión e información sobre la configuración social de la ciudad, que les lleva a rechazar aquellas zonas más pobres tanto cultural como económicamente, en las que predominan familias que no son “como nosotros”, de las que es necesario “distinguirse” (Bourdieu, 1998). En esta línea se observa el énfasis dado a la intención de controlar, por adelantado, las posibilidades de elección que ella ofrece a sus hijos, como también ocurría en el caso de Pepa. Para Trinidad, su “otra opción”, la que se plantea como alternativa, es una escuela pública, en lugar de una privada, como en la que actualmente sus hijos se encuentran. Esto no resulta sorprendente si tenemos en cuenta que el centro S. es un instituto público muy prestigioso, de fuerte tradición en esta ciudad, estando situado cerca de uno de los campus universitarios, lo cual lo convierte en especialmente deseable, ya que muchos de los profesores de dicho campus llevan a sus hijos a este centro.

Llegados a este punto, es cuando el desarrollo educativo deja de ser un patrimonio individual, convirtiéndose en un “proyecto familiar” compartido (Allatt, 1993), logrando la participación y posterior identificación de los hijos con

dicho proyecto, lo cual parece dar resultados como constata la experiencia de Elisa:

R: El año pasado cuando repitió, cuando suspendió, le dije: «te voy a llevar a B.». Porque yo sé que, en B. me conozco a varios profesores de B., que allí, como pagas, de alguna forma compras el aprobado. Con un poquito y si van los padres más de cuatro veces y lloreteas y... que no significa que no a todos los aprueben, pero es más fácil aprobar en el B.. Y se lo dije a mi hijo: «te voy a llevar a B.». Pero como se empeñó: «que no, que no. Como me lleves no voy, como me lleves no voy, como me lleves te juro que no voy...». Y era entrar en el personalismo y entrar en una dinámica de a ver quién puede más y echar un pulso tonto, pues, le dije: «bueno, tú no quieres ir, yo no voy a llevarte en contra de tu voluntad, pero aquí tenemos que, en vez del diurno, el nocturno». Y él consintió el nocturno. (...) Decidimos hacerlo por el nocturno y, bueno, lo está haciendo. Se está implicando mucho más, está yendo a sus clases...

(Elisa)

En la misma línea de los resultados obtenidos por Rambla (2003), aquí podemos ver cómo la elección responde a una mezcla de “sentimientos”, señalada anteriormente, pero, a su vez, a un momento de “cálculo racional”, como muestran las palabras de Elisa. Ella sabe, gracias a su capital social, que pagando en este centro se “asegurará el éxito, salvaguardándose contra el fracaso” (Ball, 2003a, p. 137) y, en caso de ser necesario, no duda en realizar un esfuerzo económico. Aún así, una vez más, los conflictos deben ser evitados y se encuentra una solución intermedia, impidiendo convertir esta situación en un problema personal.

Llegados a este punto, los trabajos de Bernstein resultan sumamente ilustrativos para interpretar las dinámicas que venimos señalando. Basándonos en sus aportaciones en relación a los distintos modos de interacción de la familia “es posible evaluar los sistemas de roles familiares con respecto a los principios que en cada familia controlan la asignación del derecho a la adopción de decisiones” (Bernstein, 1989, p. 159). Atendiendo a este aspecto, este autor distingue la existencia de dos tipos de familias. Por un lado, encontramos las *familias posicionales*, aquellas en las que la toma de decisiones está en función del status atribuido a cada miembro de la mismas,

el cual dependerá de su posición (progenitor, hijo, abuelo...), el sexo y la edad. En este tipo de configuraciones “habría áreas formalmente definidas de adopción de decisiones y juicios asignados a los miembros de la familia en términos de su status formal” (ibidem, p. 160). Por otro lado, distingue a las *familias orientadas hacia la persona*, en las que “la gama de decisiones, modificaciones y juicios sea una función de las cualidades psicológicas de la persona en lugar de ser una función del status formal” (ibidem, p. 160). Aunque existen límites en las interacciones entre los miembros de éstas, en función principalmente del status y la edad, dichos límites son claramente más laxos que en las familias posicionales.

Con respecto al proceso de socialización, éste se presenta como *recíproco* en el caso de las primeras, entendiendo que “los niños socializarían a los padres, tanto como los padres a los niños”, aprendiendo estos últimos a ejercer su rol “en lugar de tenerlo formalmente asignado” (ibidem, p. 161). Por el contrario, en las segundas la socialización tiende a ser unilateral, el niño aprende y responde a los requisitos del status, interiorizando “un rol comunalizado como distinto del rol individualizado de las familias de orientación personal” (ibidem, p. 162). Reay y Ball (1998) utilizan este mismo prisma en el análisis de su investigación, el cual concuerda con nuestros datos y los resultados expuestos hasta el momento. En su trabajo, constatan cómo los padres de clase obrera responden a un modo de interacción *posicional*. Por su parte, las familias de clase media presentan primordialmente un modo de interacción *personal*, lo cual queda refrendado con nuestra propia investigación. Como estos autores apuntan, la paradoja es que en el primer caso, las familias posicionales de clase obrera, la figura del “experto” no aparece tan claramente delimitada, siendo ocupada en la mayoría de los casos por el propio hijo. No se trata de que las familias de clase obrera estén más “centradas en el niño”, rechazando supuestamente el ejercicio de la autoridad conferida por su status, sino que éstas directamente dejan la decisión en manos de sus hijos, dada la falta de experiencia educativa de los propios padres. Sin embargo, desde la perspectiva de las familias de clase media “la elección se ve como algo muy importante para dejarlo en función a las preferencias del niño” (ibidem, p. 437). Bernstein, por su parte, también consideró y apuntó esta situación. Para él, el

carácter más abierto y flexible del proceso de toma de decisiones en las familias de clase media no supone un rechazo al uso de la autoridad, sino un cambio en las formas en que ésta se utiliza, basándose en la negociación. En sus propias palabras:

“El control social estará basado en los significados elaborados lingüísticamente en lugar de en su poder. Sin embargo, se da claramente la circunstancia de que el poder es al final la base última de la autoridad.”
(Bernstein, 1989, pp. 162-163)

En referencia a este último aspecto, se detecta en nuestras entrevistas un cambio de registro en algunos momentos puntuales en la vida familiar. Algunos padres de clase media abandonan el predominante registro personal de su interacción para ejercer uno de carácter más posicional, especialmente cuando aparecen situaciones “extremas y/o peligrosas”. La percepción y definición de estas “situaciones de peligro” es algo, a su vez, subjetivo e individualizado, siendo consecuencia de diferentes situaciones que serán analizadas en capítulos posteriores. Por el momento nos interesa el cambio de actitud respecto a la toma de decisiones por parte de los padres, cuando se da alguna de estas circunstancias, lo cual aparece de forma clara en el siguiente fragmento:

C: (...) porque él ya lleva varios años diciendo que por qué tenemos que pagar un colegio, que él se puede ir... porque se quería ir con unos amigos a un instituto y nosotros no éramos partidarios. Entonces, le dijimos: «que el cambio de colegio no quiere decir que te vas a ir donde tú estás pidiendo hace tiempo irte. Que el colegio lo elijo, el colegio lo elijo yo».

P: Que él con tal de irse con unos amigos...

C: «Que nos es tú elijas un colegio por... que sea una salvación para ti. Que es una decisión tuya pero que no es donde tú quieras ir, que es donde yo elija».

(Cándido y Pepa)

Como afirma el propio Bernstein, una de las principales características de las familias de clase media es que, en el seno de las mismas, “el sistema de roles no cesaría de acomodar y asimilar los diferentes propósitos de sus miembros” (Bernstein, 1989, p. 161). Aún así, en general, el proceso de toma de

decisiones en estas familias de clase media es un proceso dialógico, en el que se tienen en cuenta la individualidad y peculiaridades de cada hijo, tratando de hacerlo partícipe de la elección final adoptada. Con ello no decimos que estas familias hablen más con sus hijos que aquellas *posicionales*, principalmente de clase obrera, sino que dicho diálogo se presenta de forma diferente y se enfoca en torno a ópticas distintas, “no se trata de más conversación, sino de una conversación de tipo especial” (ibidem, p. 161). La discusión entre Jesús y Mónica es sumamente esclarecedora al respecto, siendo un claro ejemplo del tipo de comunicación que se lleva a cabo en una familia de perfil *personal*:

J: Mónica, pero estamos hablando de lo que estamos hablando. Es decir, tú te has preocupado en la educación de tus hijos de hablar con tus hijos, les razones a tus hijos...

M: Ya, pero mis hijos tienen la misma información que tiene el niño ése que has dicho. O sea, que el problema no es la información, es cómo tú, en tu casa, ordenes esa información y cómo le dices a tus hijos que tienen que ordenar esa información.

(Jesús y Mónica)

De esta forma, para estos padres no importa tanto si el niño no ve lo es “mejor para él”, ya que este aspecto será algo en lo que se deberá trabajar paralelamente. En este modo de interacción, los padres se ven a sí mismos como “expertos”, son ellos los que toman una decisión o al menos la acotan lo suficiente. Como veíamos anteriormente, las preferencias de los hijos son consideradas con carácter determinante tan sólo al final del proceso. Además de “expertos”, los padres de clase media se presentan a sí mismos como principales responsables de la trayectoria educativa de sus hijos y, en mayor medida, en situaciones que no dependen directa y abiertamente de la “capacidad de los hijos”, como es la elección de centro.

6.2. Responsabilidad de los padres: la importancia de la educación en la creación de los “proyectos vitales”

Esta sensación de responsabilidad, a que hacíamos referencia en el apartado anterior, se encuentra inscrita en el *habitus* de clase de estas familias, el cual configura su idea de “ser padres” y de “creación de hogar”, sosteniendo proyectos en los que ambos conceptos aparecen unidos (Jordan et al., 1994), como vemos en las siguientes transcripciones. La función de estos padres se centra en ampliar posibilidades y abrir futuros campos para futuras elecciones de sus hijos, principalmente mediante la educación. De las palabras de Carmen se deduce la existencia de un proyecto futuro y una situación futura de sus hijos en la realidad, en este caso dentro del grupo de aquellos “que dirigirán el país”. Estas ideas son las que la familia tratará de ir integrando en cada uno de sus miembros, poniendo todos los medios posibles.

E: (...) que no podemos echarle la culpa al resto del mundo, a la sociedad, a que el niño es así, a que el maestro es pito, a que la maestra es flauta, es que la abuela lo ha educado... No, esto, los responsables directos, hasta que los convertimos en adultos, los responsables directos, si queremos tener hijos, somos los padres. Y ser padre no solamente es traer un niño a este mundo y decir: «qué bonito, y qué gracioso, y qué guapo está». Es implicarnos en su educación.

(Elisa)

C: (...) nos sentimos muy responsables de tener dos hijos a los que tú vas a soltar en este mundo. Esos dos niños van a formar parte de una generación pues que dirigirá el país, dirigirá todo, ¿no?, y pienso que es nuestra responsabilidad aportar personas lo más preparadas posibles en su más amplio sentido... (...) merece la pena... muy claro: porque pienso que lo más bonito en el mundo es poder tener un hijo. Y tener... y darle lo que para ti es fundamental. Y, para mí, nosotros... qué es fundamental, pues, darle un mayor número de posibilidades en su formación, ahora mismo porque tiene esta edad.

(Carmen)

Se trata, por tanto, de ayudar a la aparición de “«proyectos de sí mismo» que permitan a los individuos perseguir sus «proyectos vitales» en un contexto que les ofrece los recursos y posibilidades para el autodesarrollo” (Power et al.,

2003, pp. 136-137). La educación, como afirma Carmen, es el elemento central de dicho proceso y, dada su importancia, se convertirá en un campo, en el sentido propuesto por Bourdieu (1991), en el que las familias invertirán distintas cantidades de capital del que dispongan, en sus múltiples formas. La propia Carmen, reflexionando en mayor profundidad sobre su papel como madre y la responsabilidad de dar respuesta a las necesidades que en los distintos momentos de su vida sus hijos les van planteando, lo expresa con estas palabras:

Nosotros es que le damos... vamos, desde mi punto de vista creo... que es la primera fase... desde el punto de vista de Ignacio y mío, la primera fase en la que tú educas a los niños, es una fase tan importante, que no la vas a poder tener en otra oportunidad, que es importantísimo lo que le inculques, es importantísimo donde estén, o sea, hasta los 12 años, 14 años, o cosa así, es básico... las herramientas que les pongas en las manos, o sea, donde ellos podrán elegir luego en un futuro si son de Ciencias, son de Letras, les gusta la Filosofía o les gusta... entonces, es una época en la que tú, pienso, que la responsabilidad como padres es darle la mayor herramientas posible y el mayor conocimiento.

(Carmen)

J: Una persona con estudios, o sin estudios, pero con educación, con profesionalidad, es una persona que triunfa.

M: (...) Sí. Hombre, además, la educación te abre las puertas de todo. (...) La educación es lo más importante de la persona.

(Jesús y Mónica)

De esta forma, los padres de clase media vinculan el desarrollo educativo con la amplitud del espectro en el que dichos “proyectos vitales” pueden construirse o imaginarse:

R:: Un mejor futuro, un mejor trabajo, un mejor sueldo, un mejor estándar...

J: Sí, hombre.

R: Yo creo que sí.

J: Una cosa... a lo mejor estatus... la sociedad está cambiando tanto que yo no te sabría decir. De hecho hay tantísimo universitario parado...

R: Pero eso no quiere decir nada. Es decir, el tener la educación nunca te sobra y te da pie a poder acceder a algo que tú quieres.

J: Si me dices: «eso te va a hacer que seas más feliz». Ésa es otra historia.

R: No, el que seas más feliz, yo no te digo eso. Pero el que la educación te dé posibilidades de acceder a más cosas y más posibilidades yo creo que sí.

J: Que te dé más posibilidades, seguro.

R: Porque una persona que no tiene otra opción y no le queda más remedio que lo primero que le salga de trabajo, por ejemplo, ser eso, aunque no le guste, pero sabe que no puede optar a otra cosa, pues, ya te estás coartando un montón de posibilidades. Que tú tengas opciones y que decidas al final ésta, porque aunque no tenga nada que ver con lo que yo he estudiado ni nada pero es lo que me gusta...

(Jacinto y Remedios)

Evidentemente, cuando subes en... no siempre, ¿no?, también te puedes hacer esclavo, pero cuando subes en el sistema educativo, en el éxito del sistema educativo, por tanto, cuando vas acumulando no solamente conocimientos, sino títulos... acumulas también posibilidades y se te abren muchas posibilidades, las que no se le abren a otro. A un arquitecto se le pueden abrir muchas más posibilidades, no solamente ya... se le pueden abrir muchísimas más posibilidades que a un fontanero, ¿no?

(Valentín)

En las palabras de Jacinto, Remedios y Valentín se hace, a su vez, patente la concepción de la educación como bien posicional. El avance en el sistema educativo cobra valor en la medida en que nos distingue de “otros”, conforme nos sitúa cada vez en posiciones más aventajadas. El concepto de responsabilidad, por tanto, se entiende como una acción enfocada a ganar cualquier ventaja posible para sus hijos para ayudarlos a tener éxito frente a otros (Jordan et al., 1994). De esta forma, todos ellos están implícitamente reconociendo los principios por los cuales de la reproducción cultural se pasa a la reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1981). La educación, como veíamos en anteriores capítulos, supone una arbitrariedad cultural a la que se asigna un determinado valor social, de forma que al reproducir dicha arbitrariedad se reproducen, a su vez, las relaciones de fuerza que fundamentan su poder de imposición arbitrario, en este caso la estructura de clases. Al reconocer la supuesta existencia de “mayores posibilidades entre un arquitecto y un albañil”, e invocar “al éxito educativo” como principal responsable de aquéllas, sin hacer referencia a su carácter arbitrario, estas

familias se sitúan dentro de dinámicas de reproducción social por medio de la transmisión y generación de capital cultural. Todo lo anterior se sintetiza en las siguientes palabras de Bourdieu y Passeron:

En realidad, por el hecho de que correspondan a los intereses materiales y simbólicos de grupos o clases distintamente situados en las relaciones de fuerza, estas AP tienden siempre a reproducir la estructura de la distribución del capital cultural entre esos grupos o clases, contribuyendo con ello a la reproducción de la estructura familiar.

(Bourdieu y Passeron, 1981, p. 51)

Junto a ello, una frase pronunciada por Valentín modifica por completo su propio significado al utilizar el concepto de “éxito educativo”. Para él, lo que marca la diferencia es la acumulación de “no solamente conocimientos, sino títulos”, subrayando la centralidad de una visión credencialista del éxito, el progreso y la utilidad de la educación. De esta forma, las clases medias hacen uso de la educación, o más en concreto de las credenciales educativas, reafirmando la afirmación propuesta por Kohn al señalar que “la educación en estos días no se ve como una forma de crear ciudadanos democráticos o incluso trabajadores preparados, sino que funciona más como un mecanismo de creación de credenciales” (Kohn, 1998, p. 572). El credencialismo, por tanto, es una realidad tanto en el discurso de estas familias como en el contexto social, o al menos aquella parcela del mismo a la que se espera acceder, realimentando así el círculo de adquisición de títulos, forzando a estos padres y sus hijos a entrar en el juego de la acumulación de estos últimos:

J: Un licenciado sube. Sea o no sea válido profesionalmente, tiene carrera. Y la sociedad exige eso, “titulitis”. Las empresas privadas exigen titulitis, valoran mucho la experiencia. Pero, claro, si te exigen un título y te exigen experiencia, las dos cosas no las puedes tener. Para tener experiencia tienes que estar trabajando, para trabajar necesitas títulos. Si tú consigues el título no has empezado a trabajar, con lo que es una pescadilla. Pero, bueno, para empezar a trabajar necesitas... te exigen una titulación universitaria. Y eso yo lo tenía muy claro.

(Julio)

La educación se presenta, desde la perspectiva de Valentín, como una “carrera de obstáculos”, una “carrera de resistencia” añadiríamos nosotros. El papel de los padres es el de acompañamiento a lo largo de la misma, ayudando, por utilizar su misma metáfora, a configurar la meta final, es decir “porque se corre dicha carrera”, dando un sentido al esfuerzo que se debe poner en cada “salto de obstáculo”:

V: Pero es la preocupación ya como padre, de buscar que encuentre ese punto de la carrera en que se clarifique y tenga unas ideas claras de lo que quiere hacer y de su vida en todos los aspectos, ¿no? Y en esa parte de su vida, ahora mismo, es importante el aspecto escolar.

E: ¿Por qué es importante el aspecto escolar?

V: El aspecto escolar es importante, bueno, escolar, me estaba refiriendo escolar en el aspecto, ahora mismo, escolar, sí, en cuanto a que todavía en la escuela, en el colegio se dan, no se dan solamente las notas, sino los distintos obstáculos que tienes que ir saltando de los estudios para acceder al tipo de cualificación, de estudios, que desees, que va a formar parte de tu vida, de toda tu vida.

(Valentín)

M: (...) ahora si el niño, por supuesto, que si el niño tuviera algún problema... nada más que me dijera “mira, que yo aquí no... que aquí me pasa esto, me pasa lo otro...” entonces, inmediatamente... inmediatamente ¡vaya!, ya removería yo cielo y tierra para poder meterlo en otro sitio ¿no?

(Mario)

Dada la importancia otorgada al progreso dentro del sistema educativo y, a su vez, la responsabilidad experimentada por los padres respecto al devenir educativo de sus hijos, cualquier problema experimentado por estos últimos se ve reflejado a su vez en los primeros. De esta forma, en algunos casos es difícil delimitar responsabilidades y atribuir protagonistas a situaciones de éxito y fracaso. Para Rocío no están claros los límites, aún cuando anteriormente afirmara que una vez integrado su hijo en el centro la existencia de problemas ya serían responsabilidad de éste y no de la escuela. Como ella misma reconoce, es difícil aceptar una posible retirada de la “vía oficial”, el cual para la mayoría de estas familias se concreta en el paso por Bachillerato y la

Universidad, por parte de su propio hijo, atribuyéndose ella misma parte de la responsabilidad:

M: Claro, para mí iba a ser un fracaso, mío también, si mi hijo deja de estudiar. Me apena enormemente. El año pasado ya te digo que repitió curso, repitió cuarto, entonces, pues, tuvo muchos problemas, muchos problemas, y este último curso, pues, iba ahí renqueando, no podía ya volverlo a repetir, y pensando que pudieran echarlo, o sea que ya no pudiera seguir estudiando y no pudiera pasar a Bachillerato, pues, entonces, para no perder el tiempo... porque, claro, directamente a la calle me parece terrible... pues, entonces, hizo las pruebas de acceso a un módulo de grado medio, aprobó, en el S., hizo, pues, administrativo, me parece, y aprobó. Pero, bueno, curiosamente, aprobó también el curso, entonces no hubo ningún problema, y ya está.

(Rocío)

Esta sensación de fracaso se ve potenciada por el hecho de que la trayectoria educativa y el concepto de éxito y fracaso no está únicamente ligado a la situación presente, sino que tiene una fuerte connotación de futuro. Ello hace que al experimentar el supuesto fracaso actual se esté aceptando, a su vez, un fracaso en el futuro laboral y, por extensión, personal. Aunque volveremos sobre este aspecto en los capítulos siguientes, nos interesa resaltar aquí el fuerte carácter instrumental atribuido a la educación por parte de las familias de clase media. Para éstas, la función de las escuelas no es tan sólo dar conocimientos, sino que sirven para dotar de herramientas y hábitos necesarios para el mercado de trabajo (Van Zanten, 2003).

P: (...) es que hoy día con preparación te cuesta trabajo trabajar o estar en un trabajo medio en condiciones, pues si no tienes ninguna preparación... Yo no pretendo que sea ministro.

C: Hombre, para nosotros era fundamental que estudiara. Como sigue siendo fundamental.

P: Es que tiene que prepararse para el día de mañana

(Cándido y Pepa)

Sé que en este mundo de la información, de la formación... no eres nadie si no sabes manejarte con la información, la informática, con un idioma, más, o dos... y que tengas ciertos títulos para... y eso intento yo decir a mi hijo.

(Pedro)

Por este motivo, los padres de clase media, especialmente aquéllos con recursos económicos, presionan a las escuelas a que desarrollen un enfoque más instrumental. Quieren que las escuelas enseñen habilidades y un *habitus* útil en todo tipo de situaciones sociales, de cara por ejemplo a futuras entrevistas de trabajo, y, a su vez, que transmitan conocimientos (Van Zanten, 2005), como puede observarse en los siguientes fragmentos:

P: Entonces, hombre, fundamentalmente la función de los profesores, fundamentalmente, no la única, sobre todo a nivel básico, es el darles conocimientos.

(Puri)

L: Para mí es tan importante la asignatura de Religión, como Plástica, como la de Gimnasia, como la de Matemáticas, porque tú tienes que aprender en la vida una serie de cosas y tan importante es que tú, el día de mañana, sepas sumar y restar, como que sepas el bien y el mal, como que sepas que el ejercicio físico es sano para ti y es bueno para tu cuerpo, que sepas el día de mañana ayudarles a tus hijos a hacer un trabajito de Plástica para el Día del Padre... pues, entonces, como todo eso es importante... (...) como todo eso es importante, pues, por eso te tengo en un colegio donde te van a enseñar todo eso, y yo quiero que para ti sea muy importante también y tú te des cuenta, también, de que eso es importante. Pero ¿para eso qué tiene que pasar? Que el colegio también le dé la importancia que tiene a todas las asignaturas, que es una cosa que en W. pasa y yo estoy encantada. Porque en W. son... me da igual que cuenten en la media o que no cuenten en la media, pero es muy importante que tú aprendas Religión, es muy importante que tú aprendas Plástica. ¿Qué pasa? Que en Plástica no puedes tener a niñas o a niños, jóvenes de 16 años, haciendo una vainica porque se te aburren. Hazle cosas creativas, ponles un reto, no sé... pues como hacen allí, el año pasado tuvieron que hacer un proyecto y era una casa como la de los Sims del ordenador pero con la instalación eléctrica y tal y no sé cuanto... y era una cosa alucinante y estaban emocionados. Este año el reto... han hecho un periódico. Entonces, sé que han buscado entrevistas para hacer fuera de... han entrevistado, mira, a una señora que lleva un laboratorio de muestra agroalimentaria, han entrevistado al director del Parque de las Ciencias, han entrevistado a un señor que lleva aquí en Granada lo de... cómo se llama esto... los defensores del medio ambiente...

(Lourdes)

La elección de centro educativo es, por tanto, un aspecto muy importante y que se debe llevar a cabo de forma minuciosa. En los capítulos octavo y noveno se profundiza en los distintos aspectos que las familias de clase media valoran y qué medios y fuentes de información utilizan en dicha valoración. En este momento nos centraremos en la importancia concedida a la elección educativa, en su finalidad, observando cómo de nuevo ésta aparece como una herramienta para llevar a cabo un “plan de mayor calado”. Lourdes, en su caso, utiliza la educación para “ayudarse a sí misma” en la consecución de su proyecto familiar para sus hijos. Es cuanto menos curiosa la cuantificación de la bondad de su elección. Como si de un estudio estadístico se tratara, la “bondad de ajuste de su modelo” es del 90%, y, como sabemos bien los investigadores, un margen de error tan bajo implica unos costes elevados:

Entonces cómo se consigue un magnífico trabajo el día mañana, pues, con una muy buena educación. (...) Entonces el colegio (...) es uno de los medios que yo tengo para ayudarme a mí, a que mis hijos... a formar a mis hijos para el día de mañana, por eso para mí es súper importante elegir el colegio de tus hijos, o sea, para mí es súper importante poder elegir el colegio de tus hijos, tener una gran oferta donde tú puedas elegir lo que tú elijas y a mí, de momento en W., el 90% de las cosas me las dan. (...) Claro que he tenido que pagar, yo ya sabía que tenía que pagar.

(Lourdes)

Dentro de este proyecto de futuro del hablamos anteriormente, el futuro laboral ejerce un papel destacado, pero, a su vez, la formación y el desarrollo de la personalidad, la interiorización de una serie de valores son consideradas fundamentales dentro de estas familias (Van Zanten, 2003). El desarrollo de la dimensión personal es tan importante como la formación en el terreno profesional, produciéndose, como bien resalta Trinidad, una preparación para las necesidades derivadas del trabajo y otra para las situaciones de la vida.

T: (...) conceptos o cosas como... yo qué sé, el silencio o la solidaridad, el respeto a la propiedad o el respeto a los demás... no sé, cosas así que... que a nosotros son valores que hemos recibido de nuestros enseñantes que nos han servido en la vida, que tú sabes... que es como el fiel del albañil, que lo hecha, la plomada, y sabes que está... y eso, esa plomada, pues, en tu vida es muy

importante que te formes ahí y que tengas unos cimientos fuertes porque la vida te da muchos tales y... y que seas un genio de la estampita en Física y Química está muy bien, pero tienes que tener otras habilidades, otra formación, otras... otros cimientos que te ayuden para otras cosas que no sólo son las profesionales, sino que, también, cuando ejerces tu profesión, te dedicas a una actividad para la que te has formado, colateralmente te encuentras unas situaciones que también necesitas esa otra, digamos, esa otra armadura, otro ropaje que te sirva y que te ayude para tú hacer bien tus cosas, pero, también, para comprender lo que tienes alrededor.

(Trinidad)

Y, luego, lo que me gusta de esos colegios también es que es una... una educación en todos los aspectos, global. A mí me interesa, no sé si decirte, casi más que el que tengan una buena educación a nivel académico, me interesa casi más que estén bien educados en valores, o sea, que sean buenas personas. Cosa que en otros colegios no... por lo menos en los que yo he estado no... en los que he tenido a los niños, pues, eso se daba una importancia relativa. Lo más importante para los otros colegios, vamos a mi manera de ver o lo que yo he visto, es la educación académica, o sea, que sean muy buenos en Matemáticas, muy buenos en Lengua, que saquen unas notas estupendas. Pero a mí me parece también que sean buenas personas. Que sepan trabajar en grupo, que sepan compartir, que sepan ser exigentes con ellos mismos, que... en fin, una serie de cosas que me interesan mucho.

(Melina)

En el caso de las familias de clase media, existen tres requisitos fundamentales para considerar un centro educativo como “aceptable” para sus hijos. Lo importante, en un primer momento, es conseguir la integración del niño en el grupo. Junto a ello, en segundo lugar, las calificaciones y conocimientos académicos, aunque este aspecto es algo que se supone como inherente a todo “buen centro”, una “hipótesis de partida” podríamos decir. Y, por último, lo que marca la diferencia entre diferentes escuelas es la importancia concedida a la formación integral de la persona. Pueden encontrarse diferencias internas dentro de las clases medias con respecto a cómo se entiende dicha formación integral (con referencias constantes a aspectos éticos y religiosos) y, su vez, dónde conseguirla (en función principalmente a la divisoria entre escuela pública y privada, como veremos en el capítulo séptimo). Aún así, a pesar de estas diferencias encontramos que las clases medias comparten un “valor añadido”, presente en cualquier centro educativo: la “formación integral”. Este

aspecto, junto con el nivel académico, condiciona el proceso de elección e incluso lleva al cambio de centro cuando se detecta que dicha función no se lleva a cabo de forma satisfactoria, como vemos en los siguientes fragmentos:

M: Mira, nosotros hemos elegido para nuestros hijos, siempre, una educación católica. Entonces, para nosotros era bastante importante que el centro donde estuvieran tuviera esa...

J: Esa formación humana, formación ética, también, y que fuera un buen colegio. (...) tenían un nivel bastante malo y a mí ese nivel no me gustaba nada. Y quería que mis hijos tuvieran un nivel bueno en todo: de estudios y un nivel bueno de formación humana y en valores y todo.

(Jesús y Mónica)

Estuvo tres años, no veíamos... que le inculcaran... que le inculcaran valores... valores... eh... de desarrollo humano, que es tan importante como el desarrollo intelectual, y creíamos que... que era necesario cambiarlo, por eso lo cambiamos al otro centro.

(Puri)

Lo que se busca, en definitiva, es la configuración de un modelo de persona determinado. De esta forma, cabe hablar de perfil identitario de clase en la medida en que éste se comparte entre sus miembros de la misma, como es el caso de nuestros entrevistados. Por tanto, si la “*educación como sistema*” se concibe con la intención de sancionar y dotar de valor social a una arbitrariedad cultural determinada, la correspondiente a las de las clases dominantes (Bourdieu y Passeron, 1981); la “*educación como proceso*” se considera una herramienta de “creación de clase”, contribuyendo a la preparación y moldeamiento de sus nuevos miembros, a la diferenciación de los miembros de las distintas clases, transmitiendo un esquema valorativo, unas prácticas y patrones de consumo determinados (Bourdieu, 1998). Mediante la educación, parafraseando el título de la conocida obra de Bourdieu, se interiorizan las “bases sociales del gusto” de un grupo determinado, reconociéndosele a aquella su importante carácter socializador:

M: Yo creo que dentro de la educación está el saber elegir, pues, tu alimento, el saber elegir un libro, el saber elegir tu pareja... porque según el tipo de educación que a ti te hayan dado, que tú has

querido también empaparte, ¿no?, porque también muchas veces te puedes... no todo lo que te dan lo absorbes, pero como yo digo ahí queda. (...) Entonces la educación es que lo es todo, y te vas a ver cuando tu vayas eligiendo a lo largo del año, de tu vida, pues eso, lo que te he dicho antes... una pareja... no es lo mismo, desde luego no vas a elegir la misma si eres de una forma o de otra, ¿no?, porque digo yo que la otra persona, tú por tu forma de ser, vas eligiendo a una persona, pero si esa persona ve que contigo no va a ninguna parte, a ningún sitio, ¿no?, pues, porque no tienes la formación que deberías de tener, pues, porque no... digamos, tienes la educación que ella espera de su pareja... es que yo que sé, es que es para todo, para... a la hora de hacer una entrevista de trabajo cómo va a ser lo mismo una persona que llegue y que se te siente un entrevistador, y que le pregunte, yo no he hecho nunca ninguna, pero que le pregunten cuatro cosas y diga cuatro pamplinas, ¿no?, o se comporte de manera... “bahh”, pues yo que sé, una persona que le llegue con un mínimo de respeto, de educación, ¿no?, de saber estar. Entonces es que es todo y eso va a ser toda la vida. Es un niño pequeño que coge un caramelo y tira el papel al suelo, que ya estás diciendo vaya con el niño o a una persona mayor que hace lo mismo.

(Marta)

A modo de síntesis

A lo largo de este capítulo hemos profundizado en la importancia otorgada por las familias de clase media respecto a la educación. A diferencia de las familias de clase obrera, para los padres de clase media la felicidad de sus hijos tiene un doble significado. Por un lado, un concepto de bienestar ligado al presente en el que se valora la integración del niño en su entorno, y dentro de él la escuela, teniendo en cuenta las necesidades momentáneas de los hijos, sus problemas y dificultades. Por otro lado, y como característica propia de las familias de esta clase, existe un importante componente de futuro ligado a la idea de felicidad. Una de las principales conclusiones a que llegamos con lo expuesto hasta el momento es la existencia de un proyecto a largo plazo, la existencia de un “futuro imaginado” (Ball et al., 1999), en el que la educación juega un papel central. Becker afirma en la introducción de su libro *El capital humano* (1983) que “todas las inversiones mejoran la capacidad, los conocimientos o la salud y, por lo tanto, elevan las rentas monetarias o psíquicas” (G. Becker, 1983, p. 21). La racionalidad de las teorías del capital

humano no significa que todas las familias valoren la educación por lo que sus hijos vayan a aprender y desarrollar, sino que en gran medida lo hacen por las opciones futuras a las que da acceso. De esta forma observamos cómo se produce un claro uso utilitario de la educación por parte de las familias participantes en nuestro estudio, en la misma línea que señalaran Power y sus colegas (2003). Como afirma Martín Criado (2000), éxito educativo y éxito social presentan diferentes definiciones en función de la posición social de origen. En nuestro caso, el éxito en ambos campos viene relacionado con el ascenso educativo, con el punto de mira puesto en la universidad, y un claro afán de acumulación de títulos. El éxito educativo es garante en gran medida del éxito social para las familias de clase media, viene dado por el correcto desarrollo de la personalidad de sus hijos, pero, a su vez, por una acumulación de títulos que configuren el *curriculum vitae* de estos últimos tanto cualitativa como cuantitativamente.

Esta situación genera toda una serie de ansiedades, tensiones y miedos relacionados con el devenir educativo de sus hijos, con el añadido de que los resultados en este terreno no son fáciles de determinar dada la naturaleza difusa. Las palabras del propio Teodoro nos pueden servir de ayuda para comprender la importancia y dificultad relacionadas con la educación desde su perspectiva:

O sea, qué pasa que el nivel educativo no es algo palpable, o sea, no es algo que lo estés viendo, mientras que si un chiquillo se parte el brazo le ves que está el crío con el brazo colgando, ¿no? Vamos, a mí me parece... el brazo colgando, en el peor de los casos se te queda mirando para atrás, ¿no?, y te dura unos cuantos años y ya está, ¿no? Pero la educación es que la vas a llevar arrastrando de por vida. Y eso, pues, parece que nos dé un poco igual, ¿no?

(Teodoro)

Todo ello lleva a que los distintos momentos de elección educativa, ya sean de cualquier naturaleza, y especialmente aquellos en los que se produce una transición entre etapas dentro del sistema, cobren a su vez especial relevancia. Para el análisis del proceso de toma de decisiones nos hemos centrado en la propuesta de Bernstein (1989), el cual cataloga a las familias dentro del

continuo creado entre dos tipologías: la familia *posicional* (basada en el status) y la familia *personal* (basada en el individuo). Tomando este punto de referencia, constatamos cómo los padres de clase media entrevistados responden en su totalidad a principio de interacción basados en la persona. El diálogo es una constante dentro de estas familias y el razonamiento se convierte en una estrategia de regulación, un mecanismo para difuminar el conflicto y prevenir la resistencia del hijo (Reay y Ball, 1998).

Por último, observamos como, de forma indirecta, la educación se presenta como un bien de naturaleza *posicional*. Son constantes las alusiones a la importancia de ascender en el sistema educativo, dado que ésta es la única forma de obtener unas posibilidades que aquellos que no continúen no tendrán. En el nuevo contexto de la sociedad de la información y el conocimiento, como veíamos, la figura del “buen padre”, inscrita en el *habitus* familiar y personal de los progenitores, implica la tensión constante por ganar dichos espacios, por apoyar y favorecer la continuidad educativa, contribuyendo de esta forma a la reproducción del capital cultural familiar existente. Reay, en esta línea, reconoce esta misma situación y realiza una afirmación que sería aplicable a las familias de nuestro estudio en su totalidad:

En una sociedad capitalista en la que las fuerzas del mercado están en ascenso (...), «actuar por los mejores intereses de su hijo» significa inevitablemente que la madres de clase media actúen simultáneamente en contra de los intereses de los hijos de otras, menos privilegiadas, madres.

(Reay, 1998, p. 165)

De esta forma, los padres de clase media conciben la educación como una “carrera de obstáculos”, “la plomada de un albañil” o “elixir contra la infelicidad futura”, destacando distintos aspectos y dimensiones de la misma. En definitiva, la herramienta con la que tratarán de moldear los rasgos más importantes de la personalidad de sus hijos, haciéndolos identificarse con una cultura, una visión del mundo y unas perspectivas futuras concretas, que podemos identificar como propias de las clases medias. Una vez constada la importancia otorgada a la elección de centro, en el siguiente capítulo

profundizamos en el proceso de información, valoración de las distintas alternativas y toma de decisiones.

El proceso de elección de centro: la información como principio de la dominación

Tras analizar la importancia y significado de la elección de centro para los padres y madres de clase media, en este capítulo nos centraremos en los mecanismos y las fuentes mediante los cuales estas familias recopilan información sobre el centro de escolarización de sus hijos y cómo es valorada en términos absolutos. En este momento, estamos interesados en dinámicas generales, en especial en la creación de redes sociales mediante las cuales se comparte el conocimiento sobre el mercado educativo. Dada su importancia y amplitud, dejamos, por tanto, la discusión sobre el contenido de dichos intercambios para los dos capítulos siguientes, en los que apuntaremos hacia los distintos aspectos y opiniones concretas respecto a diferentes variables, entre las que se encuentran la elección de una educación pública o privada, la cercanía al domicilio, etc.

Como señala Le Grand (1991), uno de los aspectos fundamentales para el correcto funcionamiento de un cuasimercado es un fácil acceso por parte de los distintos usuarios a la mayor cantidad de información posible sobre cómo funcionan internamente los centros y qué resultados obtienen. De esta forma, los garantes de la cantidad y de la naturaleza de dicha información deben ser tanto la administración pública como los propios centros. En esta misma línea, Calero (1998) apunta la necesidad de que el carácter de la información sobre la que las familias toman decisiones en el momento de la elección de centro responda a variables puramente educativas, ya que en caso contrario se estarían produciendo *efectos no deseados* en el funcionamiento de los cuasimercados. En esta misma línea, Ball destaca la importancia de ésta con las siguientes palabras:

“La información es una dinámica clave en el funcionamiento de cualquier mercado y ha sido vista como un foco particular, un mecanismo poderoso en la reforma de los sistemas educativos. De esta forma, la generación de información basada en el logro, con la finalidad de juzgar y comparar, se ofrece para que los consumidores puedan hacer mejor elecciones entre los distintos proveedores”

(Ball, 2003a, p. 100)

Esto último nos lleva a plantearnos qué tipo de información es la que se valora dentro del entorno de las familias de clase media, quién está en disposición de proveerla, dónde es posible encontrarla, cómo se utiliza y qué efectos tiene en definitiva con respecto a la configuración final de la “geografía educativa” de un mercado local.

7.1. El proceso de “información” de la elección: el rol de los capitales cultural y social

La información generalmente proviene de dos vías diferenciadas. Por un lado, aquella que se obtiene directamente del entorno, ya sea por medio de nuestra red de contactos o mediante los cauces “oficiales” de transmisión de la misma (medios de comunicación, información institucional...). Por otro lado, tan importante como la anterior, se puede distinguir una segunda fuente de información, aquella que la persona posee directamente y que se obtiene por medio de la experiencia personal y/o familiar. Aún así, como veremos más adelante, en muchos casos ambas dimensiones están fuertemente interrelacionadas, dada la composición de la muestra, ya que el propio trabajo que desarrollan estos padres y madres suele estar vinculado de forma directa o indirecta con la educación en alguna de sus formas. Al menos seis de ellos son docentes, lo cual les posibilita la obtención de información por un cauce más directo. Otros, por ejemplo, reciben dicha información por vías indirectas, como es el caso de Jacinto, el cual es médico y explica en algún momento de la entrevista cómo la información que maneja es debida a los pacientes en edad escolar que trata en el hospital y los centros que ha visitado haciendo revisiones médicas.

Como podemos observar, la información puede obtenerse de forma directa o indirecta, pero, a su vez, el grado de conciencia con el que se busca varía en función del momento y la urgencia de la situación. Uno de los aspectos más destacados, como se puso de manifiesto en el capítulo anterior, es la importancia que las familias de clase media otorgan a la educación, en especial a la educación formal. Como veíamos, este hecho se encuentra interiorizado en el *habitus* personal, configurando la idea de qué significa ser un buen padre, concepto que va tomando forma y se define a lo largo del proceso de maduración personal, incluso antes de que el propio individuo se encuentre frente a dicha situación de paternidad. La importancia de la elección de centro es un aspecto enmarcado en este *habitus* personal, es una dimensión consciente dentro del concepto de “tener un hijo”, lo cual hace que, como manifiesta Valentín, estos padres “se vayan poniendo alerta”, de forma semiconsciente, con respecto a la naturaleza y funcionamiento de los distintos centros. Nos encontramos, por tanto, frente a un proceso más sutil en el que se “va escuchando” y archivando la información que se recibe en diferentes situaciones, de manera fortuita en muchos casos:

R: No es que hablaba sino que vas escuchando. Te vas poniendo alerta, ya te vas poniendo alerta. No es que: «oye, ¿cómo está este centro?», sino que te vas formando una opinión a raíz de lo que vas escuchando: «hay que ver en el colegio, pues, funciona muy bien», ¿no?, o: «me atienden muy bien, mi niño está muy contento», ¿no? En esos aspectos.

(Valentín)

La valoración de los centros educativos, por tanto, dependerá en gran medida de la cantidad de información que la familia sea capaz de recoPuri con respecto al sistema y a su funcionamiento de forma general, por un lado, y de cada centro en concreto y de su dinámica interna, por otro. Esto supone, en definitiva, la puesta en funcionamiento y el uso de dos distintas formas de capital, entendido éste último en la línea propuesta por Bourdieu. Nos referimos a la centralidad en este proceso del capital cultural, por un lado, y del capital social, por otro. En el capítulo primero ya presentamos ambas formas de capital, por lo que nos detendremos aquí en el rol que juegan en el proceso de

toma de decisiones que se lleva a cabo durante la elección de centro. Como afirman Ball y Vincent, “la forma del mercado valora ciertos tipos de capital cultural y social que están desigualmente distribuidos a lo largo de la población” (2001, p. 185). De esta forma, nuestro interés radica en la determinación de cuáles son los mecanismos, las motivaciones y los resultados del uso de los distintos tipos de capital en el momento de la elección de centro, el cual debe ser entendido como uno de esos momentos clave en los que se generan y reinvierten los capitales cultural y social, produciéndose así un intercambio tácito de símbolos sociales (Ball, 2003a). En palabras de este mismo autor:

“Para entender el carácter de este tipo de momentos, uno necesita mirar el contexto en el que este tipo de capital está situado, los esfuerzos que hacen los individuos para activar sus capitales, las habilidades con las que los individuos lo hacen y la respuesta institucional ante dicha activación”

(Ball, 2003a, p. 89)

En nuestro caso, el capital cultural, por un lado, se utiliza en el planteamiento y en la toma de decisiones y hace referencia al conocimiento que poseen las distintas familias sobre el funcionamiento del sistema educativo. Como señalaba el propio Bourdieu (2001b), el capital cultural interiorizado queda determinado para siempre por las “circunstancias de su primera adquisición”. De esta forma, entendemos que una persona comienza a forjarse una imagen de los distintos tipos de educación existente cuando empieza a experimentar en primera persona con el sistema escolar. Según los padres entrevistados, estas “circunstancias de primera adquisición” del capital cultural respecto a la educación, se encuentran fuertemente marcadas por su experiencia escolar previa. En la mayoría de los casos, siempre y cuando las trayectorias se desarrollen dentro de los límites considerados como “normales y aceptables”, la elección de centro responderá, en gran medida, a la opinión que estos padres tienen de las distintas opciones, las cuales se encuentran fuertemente mediatizadas por lo que ellos mismos vivieron durante su etapa escolar como se observa en los siguientes fragmentos:

En el S. había estado mi marido cursando estudios hace... cuando era un instituto experimental y, ya entonces, tenía fama de buen instituto. Siempre, te vuelvo a decir, lo que tú escuchas, lo que tú sabes.

(Elisa)

De los cuatro hermanos que somos nosotros, dos tenemos niños que los hemos educado... todos nosotros hemos estado, los cuatro hermanos hemos estado, los cuatro en colegios privados. Que entonces ni eran concertados... privados. Colegios privados religiosos. (...) yo, pues, nunca, pues... porque siempre que hemos hablado de este tema, Domingo y yo, pues, nosotros la reflexión que nos hacíamos, será porque... es decir, a nosotros nos ha ido bien donde hemos estado.

(Trinidad)

En este sentido, es importante señalar cómo las trayectorias personales de estos padres responden a patrones de “trayectorias de éxito” y “ascenso social”. Como afirma la propia Trinidad y se repite en el resto de entrevistas, existe una sensación de “habernos ido bien”. Este aspecto concreto está, en muchos casos, por encima de determinados planteamientos ideológicos referidos principalmente a la divisoria escuela pública/privada. De esta forma, puede observarse la aparición de posiciones contradictorias, como en el caso de Valentín, el cual, aún trabajando dentro del sector público educativo, ha optado por un centro privado, con la justificación de su propia experiencia personal en uno de ellos cuando era alumno:

Estudí... mi estudios... estudié... bueno, estudié en Sevilla, en T. de Sevilla, y para mí es lo que ha marcado yo creo que me marcó mi etapa digamos de adolescencia, marcó mucho, el paso por... por esos años, por el colegio de Sevilla. Ese paso quizás tenga... tenga mucho sentido en el desarrollo de mi vida laboral y en la elección de centro de mis hijos. (...) personalmente no tengo yo un rechazo, ni un favoritismo inicial, ¿no? con la pública, escuela privada. Si yo inicialmente intento llevar a mis hijos a un centro concertado no es por un posicionamiento ideológico en cuanto a concertada o pública sino en cuanto a mis recuerdos sobre mi formación religioso-humanista del colegio.

(Valentín)

Junto a la experiencia personal vivida, estas familias presentan otra fuente individual de acumulación de capital cultural. Nos referimos a la experiencia profesional de padres y madres, la cual puede relacionarse, de forma directa o indirecta, con el funcionamiento interno de los centros y el sistema. Especialmente aquéllos que trabajan en el ámbito educativo cuentan con información, en muchos casos privilegiada, y herramientas que les permiten enfrentarse a la decisión de un centro u otro desde una posición aventajada:

V: Bueno, por un lado, como padre común, por un lado como padre común, pues, escuchando... he dicho como padre o como padres, ¿no?, mi mujer y yo, lo que pasa es que este aspecto, quizás, ha descansado un poco más... mi mujer... en la búsqueda por mi parte, por trabajar en el área de la docencia, y ella no. Entonces, por un lado, por lo que oyes hablar... lo que oyes hablar a tus vecinos, en la calle, ¿no?, la satisfacción con la que sienten el trato de los centros, ¿no? Por otro lado, también, pues, dado que era docente, pues también tenía los contactos de gente que preguntabas y te informabas.

(Valentín)

Este conocimiento es especialmente valioso ya que proviene de una fuente directa como es el trabajo de los propios protagonistas:

E: Eso lo he visto yo, lo he oído de compañeros y lo he vivido. Y, como lo he vivido, conozco la experiencia desde dentro.

(Elisa)

T: (...) son comentarios que, bueno, pues, que oyes en el ámbito nuestro, entre los profesores, ¿no? Dificultad, dificultad para entrar por parte del profesorado. Eso también lo hace... lo que te está transmitiendo es la dificultad del profesorado, o sea que llevan bastantes años, que no son profesores... (suena un teléfono) pues, lo que te estaba diciendo es que son profesores que llevan mucho tiempo en el centro. Conocíamos también a varios profesores del instituto éste.

(Teodoro)

J: Cuando empezó la Primaria... yo tengo una amiga que es secretaria del colegio V. que hay en la Avenida de Europa y me dijo que, bueno, que era un centro excelente, muy bueno y tal...

(Julio)

Ya sea por un motivo u otro, los padres de clase media disponen de las herramientas necesarias para conseguir la información que consideran suficiente y necesaria para poder llevar a cabo una elección que garantice un relativo margen de acierto. Como señalan Bowe y sus colegas (1994), la información, en cualquier caso, suele estar incompleta, tomándose “la mejor opción que se puede”, tomando conciencia del carácter “provisional y frágil” de la elección actual. De esta forma, estas familias experimentan la necesidad de establecer un seguimiento constante sobre el centro y su dinámica, convirtiéndose la elección de centro en un proceso perpetuo a lo largo de la trayectoria educativa de sus hijos.

Con el fin de completar el conocimiento sobre el sistema, sobre algún centro concreto o posibles soluciones que no se hubieran tenido en cuenta, se hace uso de un tercer elemento, que se une a la propia experiencia vivida y el conocimiento obtenido directamente por el trabajo. A lo largo de las entrevistas son constantes las referencias a consejos y experiencias de familiares, amigos y compañeros de trabajo. El uso de información contenida en las redes sociales en que participan estas familias resulta sumamente útil, influenciando sus decisiones y proporcionando un tipo de conocimiento especialmente válido ya que proviene del seno de la propia clase social, es decir, de aquellas personas “como nosotros”, con los que se comparten miedos, preocupaciones y aspiraciones. Ball y Vincent reconocen la importancia de este hecho a lo largo de su propia investigación, expresándolo con estas palabras:

Las redes sociales influyen la forma en que las personas se dan cuenta de, toman posiciones hacia y responden a su entorno. Las redes, producidas dentro del dominio personal, pueden también equipar a las personas para su acción en la esfera pública. (...) Las redes sociales locales y personales median en las actividades personales públicas/privadas, como la elección de centro, y, por tanto, son cruciales en el desarrollo y entendimiento de las prácticas y significado de la elección.

(Ball y Vincent, 1998, pp. 378-379)

Estos autores utilizan, para referirse a la información contenida en distintas redes sociales, un término de difícil traducción a nuestro idioma: “the grapevine”. Con ello se refieren a la circulación de “rumores” y conocimiento

“no oficial”. En sus propias palabras, “*the grapevine*” es un intento colectivo de dar sentido del contexto local y de aspectos particulares en éste (en este caso, las escuelas). Funciona mediante y está animado por historias, rumores y cotilleos” (ibidem, p. 379). Para entender de forma más clara el funcionamiento de estos “círculos de rumores”⁴¹, es importante que dividamos las formas de conocimiento, siguiendo a estos mismos autores, en dos grupos en función de la naturaleza de la fuente que lo genera. El conocimiento “oficial”, es conocimiento abstracto y está construido normalmente para su distribución pública. Ball y Vincent adjetivan esta forma, denominándola como “conocimiento *frío*”. Éste se concreta en la publicación de los resultados de distintos exámenes y pruebas, información sobre actividades extraescolares por parte de las entidades que las ofertan, panfletos sobre el funcionamiento y la política escolares, etc. En nuestras entrevistas encontramos referencias a la utilización de este tipo de conocimiento:

M: Entonces, bueno, pues yo me fui a la Delegación de Educación, para informarme un poco de qué tal iba ese instituto, el porcentaje de aprobados, suspensos, y... me encontré que incluso los premios... tenía premios extraordinarios de... Entonces, pues, me decidí por él.

(Rocío)

E: (...) a la hora de la Selectividad que es cuando se evalúa un poco los rendimientos de los institutos, que cuantos más alumnos aprueben las Selectividad significa que el instituto ha sido más positivo, que los rendimientos del instituto han sido más positivos.

(Elisa)

Es importante señalar que el uso de este tipo de información guarda necesaria relación con el capital cultural incorporado al que hacíamos referencia con anterioridad, ya que para que se produzca una verdadera apropiación de este tipo de conocimiento es necesario contar las herramientas necesarias, un cierto nivel de capital cultural, que permita interpretarlo y darle el sentido y la utilidad que tienen. Con ello destacamos una vez más la existente interrelación entre las distintas formas de capital, como muestran las palabras de Allat:

⁴¹ A partir de ahora traduciremos el concepto de “*grapevine*” por el término español “círculo de rumores”.

Para ser efectivas, sin embargo, las redes sociales tienen que ser acompañadas del conocimiento sobre cómo usarlas. Mientras que la información puede circular dentro de un grupo, y el acceso privilegiado o la información interna sobre trabajos u otras posiciones valoradas puedan ser ofrecidas tan sólo por ser un miembro aceptado por un grupo, es a su vez importante saber cómo tomar la iniciativa en estos procesos.

(Allatt, 1993, pp. 155-156)

Volviendo de nuevo a la anterior diferenciación de las formas de conocimiento, encontramos, en segundo lugar, otro tipo de conocimiento, en este caso el denominado “conocimiento *caliente*”. Éste sería en el que se da en los “círculos de rumores” y está basado en respuestas afectivas y la experiencia directa. En muchos casos es incluso más valorado que el tipo anterior ya que “para algunos padres la recomendación personal es percibida como de mayor confianza que los datos aparentemente «objetivos»” (Ball y Vincent, 1998, p. 380). La forma en que se obtiene este tipo de conocimiento es una de las características principales de la forma de actuación de las familias de clase media, siendo, a su vez, una herramienta específica en la creación de identidad de clase y en el mantenimiento de estrategias destinadas al mantenimiento de privilegios. Ball expresa este hecho de la siguiente forma:

Las clases medias, las clases educadas, son adeptas a estas formas de conversación. Usan el diálogo en una variedad de contextos domésticos y sociales para conseguir hacer las cosas y para establecer y mantener una identidad colectiva. Este tipo de conversación, en particular las habilidades para cuestionar, y otras competencias sociales con parte de su capital cultural. Ellas las usan para presentarse a sí mismas y evaluar a los otros mediante el diálogo.

(Ball, 2003a, p. 64)

Todo lo anterior nos lleva a preguntarnos por la naturaleza de dichos círculos, cómo se crean, quién pertenece a los mismos y qué impacto final tienen. El primer aspecto que podemos señalar es la relación existente entre el capital cultural y capital social. El sentido de dichas redes supone la existencia de un *habitus* mutuo, una perspectiva compartida y un sentido de interés personal en relación con la elección de centro, que es compartido a su vez por los

miembros de dichas redes. Por tanto, destaca la existencia de cierta confidencialidad e importancia concedida a la opinión que tienen el resto de participantes en la red sobre los distintos significados (Ball, 2003a). En la totalidad de nuestras entrevistas se hace referencia al uso de información proveniente de este tipo de redes:

J: Y yo sabía que ese centro sí que se la daba porque, hombre, hablas con la cuñada, con la hermana de mi mujer, hablas mucho sobre el colegio. Ella me ensalzaba muchísimo el colegio.

(Julio)

E: Aurora es una vecina nuestra, es profesora de la facultad y nos dijo: «mejor catalogado de todos están los T. y los R.». Los T. los conocemos de Madrid pero no había forma de que Jorge entrara y Javier estaba y cuando pudimos, pues, ya se cambió a los T.

(Elena)

Por el momento no prestaremos atención al tipo de información recabada, al contenido que se va buscando, sino que nos centramos en la creación de una red informal sobre la que fluye la misma. Así, vemos cómo son constantes las referencias a personas conocidas, familiares, vecinos y compañeros. Aún así, como afirma Devine, la información acerca de cómo funciona el sistema, y cómo se debe funcionar dentro de él, es valiosa sólo si proviene de “personas en las que se puede confiar” (Devine, 2004, p. 147). El caso de Elena, en la transcripción anterior, es iluminador en este sentido. La información que ella manejó proviene de una vecina, pero no de una vecina cualquiera, sino de una profesora de facultad, lo cual confiere a dicha información un carácter más “solemne”. Este aspecto es señalado, a su vez, por Bourdieu y Boltanski, los cuales, lejos de tratar de configurar una fórmula matemática para su cálculo, afirman:

El volumen de capital social poseído por un agente individual (y, por tanto, el del grupo del que es parte) depende del volumen de capital ostentado por cada uno de sus miembros, multiplicado por el grado de integración en el grupo.

(Bourdieu y Boltanski, 1978)

Un aspecto importante del uso de este tipo de información es el “ahorro” que se produce en relación a otros aspectos. Este conocimiento es considerado válido dada la fuente de la que procede, evitando a las familias el tener que reunir y corroborar ciertas informaciones, lo cual sería altamente costoso tanto en el tiempo, como el esfuerzo requerido para este fin. De alguna forma, la pertenencia a este tipo de círculos redundaría en la economización del uso de otros tipos de capital, tanto económico como cultural, si consideramos el coste de desplazamientos a los centros, modificación de horarios familiares, desgaste para descifrar distintos aspectos de los centros, etc. A su vez, dicha información es especialmente valiosa, ya que es información “desde dentro” del propio sistema o escuelas concretas, como muestran las siguientes transcripciones:

V: De T. seguía teniendo cierta... cierto cordón umbilical yo, no con el colegio sino con la Orden, ¿no?, de hecho uno de mis mejores amigos es sacerdote. No estaba... no está, pero, en fin, entonces, pues... hay lazos afectivos y, bueno, te permite en el... en el contacto, no directamente sobre el centro, funcionamiento del centro, pues, ves qué... qué se cuece, ¿no? Por tanto, esas eran las informaciones con las que me movía de cara a tomar la decisión en aquel momento.

(Valentín)

R: Pues cogí C. porque una compañera, que había estado dando allí clase, me dijo: «mira, este colegio tiene unos niveles muy buenos». Te hablo lo mismo que del D.. Siendo colegios públicos tienen unos niveles buenos. A lo mejor no llegan a los niveles de los R., porque allí van otro tipo de alumnos, como te digo, padres muy selectivos que son capaces de pagar lo que haga falta. Yo no era por el dinero, porque el dinero, los medios, los tenía, era por criterio, como te digo. Y, bueno, decidí C. por eso, por ese criterio de esa compañera que me informó que allí había unos niveles muy buenos y, además, estaba colindante al instituto S.

(Elisa)

R: Y yo, María Angustias y compañeros míos, sus maridos son profesores de la pública y cuentan cosas. Que eso no quiere decir que tenga cosas buenas, por supuesto que sí, y hay muchos centros que están muy comprometidos y que funcionan perfectamente.

(Remedios)

Con respecto a la utilización de dicha información hay un último aspecto que debemos destacar. Devine, en su investigación descubre diferencias en la importancia concedida a la participación en estos círculos en función del nivel de capital cultural acumulado por los padres. Ella apunta que “la importancia de las redes sociales para información e influencia era notable para aquéllos académicamente más desfavorecidos en términos de ayudar a sus hijos a permanecer en el sistema tanto como se pueda” (Devine, 2004, p. 147). En nuestro caso no se trata tanto de aquellos “académicamente desfavorecidos” sino más bien de aquellos “económicamente desfavorecidos”, siempre en términos comparativos ya que partimos de la base de que todas las familias que participan en nuestro estudio presentan una situación económica estable y holgada. Con esto nos referimos a que las familias que señalan y dedican mayor espacio y detalles al proceso de búsqueda de información son aquéllas cuyo capital familiar predominante es el cultural. Éstas son, a su vez, como veremos en el siguiente capítulo, las que han optado mayoritariamente por centros públicos o concertados en su etapa obligatoria. Probablemente el no haber tenido la posibilidad de pagar un centro privado para sus hijos desde el comienzo de la Educación Primaria, aunque se “acepte” dicho pago en Bachillerato, o la existencia de mayores opciones donde elegir centro dentro de estas dos categorías, hace que el proceso de elección de centro se valore y se haga más necesario, dado el nivel de incertidumbre y ansiedad que despierta el tomar una decisión equivocada, como veíamos anteriormente. De todas formas este aspecto no debería sorprendernos especialmente puesto que el “poder” de dichas familias reside en el propio conocimiento, por lo que poseen las herramientas necesarias para procesar la información complementaria que necesiten para completar la que ya disponen:

C: También un poco por la cercanía de la gente que conoces, también un poco ves el ejemplo... ves gente, yo tengo muchísimos amigos que han optado todos por la enseñanza pública. Tampoco, en aquella oferta, no conocía ningún colegio público que me gustara, a lo mejor también. No sé a veces pienso también que el entorno te lo hace, yo si conocía colegios concertados sí conocía y tal, y veía a gente que estaba en un colegio u otro, y me gustaba un colegio y no me gustaba otro, y me gustaba muchas veces en base al fruto de lo que había salía de aquel colegio; y el público no me ha... es que no

sé, tampoco te puedo decir que haya tenido también un análisis exhaustivo de la enseñanza.

(Carmen)

Las palabras de Carmen refuerzan el impacto de la variable clase social en el proceso de elección de centro desde el punto de vista de las familias. La creación de redes sociales está íntimamente vinculada con la pertenencia a determinados grupos, a una clase social concreta. Éstas se configuran en función de la “cercanía de la gente que conoces”, amigos, familiares, compañeros, etc., y otros aspectos relacionados con la vida pública de las personas, por lo que de alguna forma es de esperar que su composición esté en función de variables relacionadas con la clase. En palabras de los propios Ball y Vincent:

Hay muchos círculos de rumores y el acceso de individuo a ellos está estructurado primariamente por factores relacionados con la clase. Dónde vives, a quién conoces y a qué comunidad perteneces, son aspectos determinantes del círculos de rumores al que tienes acceso.

(Ball y Vincent, 1998, p. 380)

Lo dicho hasta el momento nos hace pensar en la existencia de ciertos mecanismos de cierre social, desarrollados por Parkin (1984)⁴². Estos mecanismos se entienden como “el proceso mediante el cual las colectividades sociales buscan ampliar al máximo sus recompensas limitando el acceso a los recursos y oportunidades a un número restringido de candidatos. Ello supone la necesidad de designar ciertos atributos sociales o físicos como bases justificativas de tal exclusión” (ibidem, p. 69). Según este autor, las clases sociales, por tanto, no se forman en base a su posición en la división del trabajo o en las relaciones sociales del proceso de producción, sino por el tipo de cierre social principal que adoptan, distinguiendo tres formas principales: el cierre social *excluyente*, el *usurpador* y el *dual*. El cierre social *excluyente* se produce cuando, mediante un proceso de subordinación, un grupo pretende

⁴² Este concepto será de utilidad en el análisis que desarrollamos en sucesivos capítulos por lo que recurriremos a él reiteradamente para explicar distintos aspectos relativos a la creación de nuevas divisiones de clase.

asegurar su posición de privilegio a consta de otros. En segundo lugar, el cierre social *usurpador* se produce cuando los grupos excluidos a consecuencia del anterior tipo ponen en práctica determinadas estrategias con el objetivo de recobrar una parte de los recursos de los que se han apropiado los grupos dominantes. Estas dos formas de cierre social tienen lugar entre clases, pero también puede producirse dentro de ellas, generándose la división y el conflicto en el seno de las mismas. De esta forma, el cierre social excluyente puede producirse de forma simultánea tanto contra una clase subordinada como en el interior de sí misma, generando el denominado cierre social *dual*.

En nuestro caso, nos centraremos en el primero de ellos dada su especial incidencia en la explicación y determinación de la actividad llevada a cabo por las familias de clase media de nuestro estudio⁴³. Como el propio Parkin señala, en las sociedades estratificadas el mecanismo principal que ejerce este tipo de cierre es la *exclusión*, el cual genera una nueva categoría social que denomina como los “rechazados” o “extraños”. Dicha exclusión puede llevarse a cabo por medio de la *propiedad*, que restringe el acceso a los medios de producción, pero, también, mediante las *cualificaciones* y los *méritos académicos y profesionales*, los cuales se asocian al esfuerzo individual, con lo que queda legitimado el acceso privilegiado de determinados individuos a determinados recursos. Éstos cumplen varias funciones, entre las que Parkin destaca su gran utilidad en la limitación del número de personas que pueden acceder a la profesión, con la consiguiente simplificación de los criterios de contratación. El cierre social *excluyente* se basa en tácticas legalistas, con carácter tanto individual como colectivo, buscando que el Estado avale, por medio de la legislación, sus pretensiones.

En nuestro caso, si matizamos la definición de este tipo de cierre social, podemos enmarcar dentro del mismo las acciones de los padres de clase media con respecto a la elección de centro. La creación de dichos “círculos de rumores” y su naturaleza, fuertemente marcada por la clase social de los participantes en las mismas, nos llevan a una situación en la que es posible

⁴³ No desarrollaremos aquí las otras dos formas de cierre social, por motivos de espacio y porque no todas son significativas en el análisis de nuestra investigación. Para una revisión exhaustiva del concepto y sus distintas formas remitimos al lector al citado texto de Parkin (1984).

distinguir a un grupo de excluidos, aquéllos que “no participan” de este conocimiento compartido, con lo que sus posibilidades de acceso a determinados centros podrían verse mermadas. En las palabras de Remedios y Jacinto podemos constatar esta perspectiva. Por un lado se basan en la legislación existente para justificar la existencia de una cierta selección social en la clientela de determinados centros, tanto públicos como concertados. Por otro, y quizás más importante, hacen referencia a la “selección natural” que se produce durante este proceso, quedando como “supervivientes” del mismo aquellos padres, un grupo de “padres determinados”, que poseen y utilizan un nivel suficiente de información y herramientas:

R: Si es que no puede... si son concertados no pueden ser elitistas porque tú puedes pedir... lo que sí puede ser es que haya mucha gente que tenga los puntos necesarios y que, por lo tanto, accedan a ese centro, y mucha gente le corresponda a ese nivel socioeconómico, por ejemplo. Porque si yo me... entrego mi solicitud en un centro y yo tengo... estoy en la zona, tengo hermanos en el centro, tengo no sé qué no sé cuánto, es decir, tengo mis puntos, tengo los mismos puntos que el otro que vive en otro lado o que... es decir, que si es que... si fuera que el centro escogiera a sus alumnos... pero eso no ocurre, eso no ocurre...

J: Hay una selección natural.

R: Quizás sea una selección natural pero porque sean los padres, determinados padres, los que acuden y quieren ese centro.

(Remedios y Jacinto)

A su vez, esta matización es especialmente importante para nuestra investigación, ya que el credencialismo y la meritocracia son aspectos centrales en la defensa del acceso privilegiado a determinadas etapas educativas y posiciones en el mercado laboral especialmente por parte de las familias de clase media, como veíamos en el capítulo anterior. Con lo expuesto hasta el momento se confirman los resultados encontrados por Woods y sus colegas en su investigación comparativa de las fuentes de información en función de la clase social familiar en el Reino Unido (Woods et al., 1998). Estos autores encuentran que, mientras que los padres de clase obrera utilizan principalmente información proveniente de la propia familia, las familias de clase media se basan más en información referente a resultados de exámenes

y pruebas estandarizadas, la publicación de “tablas comparativas”, visitas a las escuelas y los compañeros de trabajo.

Por último, aunque retomaremos el aspecto de la selección social en capítulos posteriores, es importante señalar el papel que la existencia de dichos “círculos de rumores” tienen con respecto a la misma. En la línea establecida por Parkin en relación a la puesta en funcionamiento de dinámicas de cierre social excluyente por parte de las clases dominantes, Ball y Vincent apuntan la utilización de dichas redes para garantizar este tipo de cierre:

Muchos padres sienten profundamente que es importante mantener a sus hijos con niños de un grupo social similar al suyo, y aspecto éste en el que los círculos de rumores diferenciados socialmente están particularmente diseñados para atender.

(Ball y Vincent, 1998, p. 391)

En nuestras entrevistas encontramos constantes referencias a la utilización de dicha información con el objetivo de contrastar el perfil social de las familias que atienden un centro, realizándose incluso un seguimiento periódico a este respecto. La intención es “monitorizar” el proceso de acceso al centro educativo elegido, garantizando de esta forma que la población de éste seguirá siendo conformada por aquella “gente como nosotros”, como claramente se observa en las siguientes palabras de Lourdes y Elena:

L: Mira, una cosa que me gustó mucho del colegio es que, cuando... porque yo fui de la primeras que metió a las niñas , y luego yo iba de vez en cuando y preguntaba a M^a José qué tipo de gente iba entrando en el colegio, por eso te he dicho que a lo mejor parezco una snob, pero me da igual (risas). Entonces tal... y me encantó una cosa, y es que vi que era todo gente, pues eso, como nosotros...

(Lourdes)

E: No, y que tenemos muchísimos amigos, casi todos los de T. de matrimonios son profesores de institutos.

(Elena)

Desde esta perspectiva, la elección escolar es un punto crítico de la inversión cultural en la economía simbólica, ya que de ella dependerá en gran medida la

creación del entorno favorable para la consecución de los planes familiares de futuro para sus hijos a que hacíamos referencia anteriormente. La existencia de estas redes de información, la importancia concedida a la “rumorología”, en el sentido que nos venimos refiriendo, es una de las estrategias utilizadas por las familias de clase media con el objetivo de ganar cierta ventaja posicional respecto a otros grupos que no cuentan con este tipo de conocimiento, al no tener acceso a dichas redes. Bourdieu señala la importancia de este tipo de estrategias, y advierte que éstas serán incluso más fuertes en contextos de mayor control, en nuestro caso debido a la posible intervención estatal con respecto al proceso de elección de centro:

Cuanto mayores sean el control y la desaprobación que reciben las formas directas y visibles de transmisión, mayor importancia adquiere la transmisión de capital cultural dentro del sistema de estrategias de reproducción del capital.

(Bourdieu, 2001b, p. 143)

Con ello no defendemos una supuesta retirada del Estado en la regulación de políticas concretas del proceso de elección y distribución de alumnos entre los distintos centros educativos, sino la importancia de que en la planificación de las mismas se considere y tenga en cuenta la existencia de redes informales de información, las cuales, como vemos, influyen de forma decisiva tanto en el proceso como en el resultado de la elección de centro.

7.2. “Trampeando el sistema”: el acceso al centro deseado en caso de “problemas”

Como hemos visto en el apartado anterior, el capital social es una variable importante con respecto la acumulación de información sobre cómo funciona el sistema y cómo funcionan determinados centros educativos en concreto. Pero la utilidad de las redes sociales no se limita únicamente al campo de la recogida información. Para las familias de clase media la pertenencia a determinadas redes es de vital importancia a la hora de conseguir acceso al centro educativo que han elegido para sus hijos. En estos casos el capital

social familiar es usado como “llave de entrada” sin la cual no se podría lograr situar a sus hijos en el lugar deseado, como vemos en las siguientes transcripciones:

R: No hubo ningún problema, bueno, teníamos que llevar recomendación de otros padres que tuvieran allí a sus hijos y, bueno, sí, yo, en el sitio que me muevo, laboral, pues, tengo muchas compañeras que han estudiado allí sus hijos, entonces, dieron las referencias de nosotros y ya está. Y lo admitieron.

(Rocío)

E: Entonces, estuvo en los R., a través de la vecina de arriba que era antigua compañera nuestra de la Facultad de Derecho, tal... Y estuvo en los R. tres años

(Elena)

El uso de estas estrategias de acceso es especialmente útil en los casos en los que la elección se ha realizado sobre centros que están altamente solicitados. La forma de ascender en las listas de espera de determinadas escuelas es mediante el trabajo llevado a cabo dentro de las redes sociales de influencia, en algunos casos basado en el poder de las personas a las que se recurre, hasta la obtención de los resultados perseguidos:

J: Pero seguíamos buscando un centro con esas características y pensamos en los P.. No era fácil, nos buscamos nuestros enchufes y entraron nuestros dos hijos ahí. Y ahí han estado...

(Jacinto)

R: (...) para entrar... no es fácil, es un centro con muchas solicitudes y nosotros veníamos de otro barrio y no teníamos...

J: De hecho no había plazas. Hicieron su ése... y en Septiembre, por renuncias que hay y cosas de ese tipo, ya pudo entrar, ¿no?, porque estábamos eso, ¿no?, íntimos amigos de un profesor, la su...

R: Teníamos allí... vivía al lado de nosotros...

J: La directora de su centro...

R: Habló con el director de P..

J: O sea que no es fácil meter en los centros así, privados-concertados, no es fácil meter un alumno, ¿no?

(Remedios y Jacinto)

Es importante subrayar cómo el capital social es usado principalmente cuando no se consigue el acceso “por la vía legal”. Es entonces cuando se hace

necesario el recursos a favores de personas conocidas o, incluso, como en el caso de Trinidad, se llega a “rogar” por la admisión de sus hijos en el centro, subrayando con ello la fuerte dimensión emocional y la ansiedad que circundan el proceso de elección de centro:

R: El año pasado cuando Pablo solicitó para entrar al colegio, que tuvo que solicitarlo como cualquier otro, pues, no entró.

J: En Junio no entró.

R: En la primera lista no entró. Y la verdad es que no entró. Entró porque mi jefa me guardó una plaza para él. Así de claro.

J: De las que surgen en Septiembre, de renunciadas y eso...

R: De las que van renunciando y demás, pues, se la guardó y se la dio, pero por deferencia que yo soy profesora.

(Remedios y Jacinto)

T: (...) ahí no lo querían admitir, evidentemente, porque no le pertenecía la zona.

E: ¿No le pertenecía la zona?

T: No. No, porque justo el límite...

E: Del río, ¿verdad?

T: Es el río. Del río para la Inmaculada, digamos, ya es otra zona... Pero, entonces, yo fui a hablar con don Justino, que estaba de director. Yo quería que mi hijo entrara allí por todo lo del mundo. Y el hombre dice: «bueno, pero, bueno, a preescolar puede venir, de tres años, porque es pagado y no... pues, nosotros decidimos... no hay ningún problema. El tema va a ser cuando tenga que incorporarse a la Primaria, que entonces la Delegación porque es concertado, pues, va a poner problemas y tal». Digo: «ya veremos, ya solventaremos ese tema cuando llegue». En fin, que yo fui a hablar con don Justino. Vamos, a hablar con él para pedirle, a rogarle por todo lo del mundo, para que entrara el niño.

(Trinidad)

La importancia dada a este aspecto es tal que en algunos casos se recurre incluso a determinadas mentiras, con tal de conseguir el acceso. Marta es consciente, al igual que Trinidad en el fragmento anterior, de la importancia de que su hijo acceda al centro educativo que ha elegido durante la etapa de Educación Infantil, especialmente cuando éste no les corresponde legalmente

al no vivir en la “zona de influencia” del centro. En un principio, este hecho no les daría ningún tipo de ventaja frente a otras personas que sí vivieran en dicha zona, ya que al pasar a la etapa de Educación Primaria deberían, al menos legalmente, dejar su plaza en el centro para los hijos de estas otras familias. Aún conociendo esto, el objetivo es conseguir el acceso y posteriormente ir solucionando los problemas conforme se vayan presentando:

M: Entonces pues la verdad es que estuvo bastante protegido, estuvo en el colegio de las N. El niño entró con 2 años.

E: ¿Con dos?

M: Sí, porque aunque se exigía que entrase con 3, en fin con una mentirijilla piadosa a las monjas, pues se les dijo que les llevaríamos la partida de nacimiento, en fin, que el niño entró. Que me lo admitieron, me lo admitieron.

(Marta)

Es importante señalar cómo la puesta en práctica de dichas estrategias supone una substancial inversión y utilización de esfuerzo y tiempo por parte de estas familias. Hasta ahora habíamos señalado la importancia otorgada a la educación y el rol determinante del capital social acumulado por la familia. Ninguna de las anteriores tendría sentido si no se dispone del tiempo necesario para poder “trabajar el sistema” hasta conseguir el resultado esperado. Ball y sus colegas señalan este mismo hecho de la siguiente forma:

Trabajar el mercado demanda una gran cantidad de fuerza y energía – para investigar, visitar escuelas, hacer múltiples solicitudes y peticiones- y esta fuerza se sostiene por el conocimiento, los contactos, tiempo y dinero.

(Ball et al., 1994, p. 22)

Julio supone una vez más un claro ejemplo en este sentido como puede comprobarse en este fragmento tomado de su entrevista:

J: (...) todos los meses iba. Porque claro, él me decía: «no, es que no hay plazas». Y otra vez, pon: «a ver si se ha quedado alguna plaza libre...». Y yo creo que fue por cansino y dijo: «venga, anda, vamos a admitir a este niño aquí ya...». Y, bueno, desde entonces, encantado de la vida.

(Julio)

Un último aspecto en nuestras entrevistas relaciona el uso del capital social no tanto con el acceso como con la continuidad en un centro determinado. Como afirma Devine: “la explotación del capital social se considera sólo cuando otras inversiones no han dado los resultados esperados” (Devine, 2004, p. 121), lo cual es expresado por algunos de nuestros entrevistados:

M: Le quedaron 3 asignaturas en Junio a pesar de estar repitiendo. Estuvo todo el mes de Julio estudiando en una academia y el mes de Agosto pues también. La verdad, su padre con una asignatura las de Ciencias y yo las de Letras. Le preguntábamos, estábamos muy encima de él. Pero llegó Septiembre y el examen de Lengua lo hizo catastróficamente mal. Lo hizo muy mal, muy mal. La Literatura la llevaba muy bien preparada pero la Lengua la hizo fatal y otra asignatura la Física. La Física, pues también la hizo... la Física o la Química porque ahí hay algo que no le gustaba, porque hizo muy mal. Y entonces me dijeron: «mira, que tu hijo tiene que repetir porque... -Es que, por favor, me lo cargo». Como mi hijo decía: «mamá, como repita no puedo seguir en el colegio». Porque él sabía que en el colegio pasaba ya a otros compañeros, pues, eran de edad inferior a la suya que ya dijo: «mamá». Total que estuve hablando con la directora y dije: «por favor Montse, yo lo que te pido que... es que de verdad que es por el niño, o sea, que académicamente a lo mejor le va a perjudicar, pero yo creo que lo necesita», y me dijo: «voy a hablar con la tutora de Lengua que no está en Granada, está de viaje, hablaré con ella». Pero ella dijo: «bueno», yo tengo muy buena relación con ella, y dijo: «voy a aprobarlo».

(Marta)

Existen, a su vez, otra serie de estrategias que son utilizadas por las familias de clase media y que se relacionan con la puesta en funcionamiento de otros tipos de capital, además del social. Ball y sus colegas, en su estudio sobre el funcionamiento de los mercados educativos en la ciudad de Londres, también apuntan este aspecto, señalando cómo la capacidad para acceder a un centro

se ve intensificada tanto por el uso de recursos materiales como del adecuado tipo de capital cultural (Ball et al., 1994). Estos autores señalan como las familias de clase media, gracias a que disponen de este capital cultural adecuado, son capaces de “trabajar el sistema” y se sienten confiados a la hora de hacerlo. En sus propias palabras, “tener el capital cultural adecuado significa estar al tanto de las familiaridades del sistema educativo y tener confianza para «trabajarlo». «Trabajar el sistema» implica saber qué estrategias se deben usar para maximizar las oportunidades de obtener un buen resultado respecto al mismo” (Ball et al., 1994, p. 22). Este aspecto es especialmente importante con respecto a las estrategias de elección de centro. Así, Julio se presenta como “buen conocedor del sistema” y desarrolla toda una “estrategia teatral” de acercamiento al director del centro en el que espera matricular a sus hijos hasta que realmente lo consigue, como vemos en el siguiente fragmento:

J: Le pregunté que si quería ir con su primo, que estaba haciendo un curso más, por delante de él, estaba en 1º, su primo estaba en 2º, que si quería ir al colegio de su primo. Él dijo que sí, que por lo menos es un colegio que, en principio, tenía más nivel y, bueno, me costó mucho trabajo meterlo porque es el colegio de los R., para entrar en 2º era más complicado, porque ya estaban las plazas cubiertas. Me costó hacer uso y abuso del uniforme, ¿no?, porque yo iba a hablar con el director del colegio vestido de uniforme: «pues, mire usted, que soy policía, que tal y que cual», claro, para que el director del colegio dijera: «joder, pues este tío no es un tío...», vamos que son gente de bien digamos, ¿no?, y tuve que ir prácticamente todos los meses durante el año que mi hijo estuvo en el colegio V., todos los meses tuve que ir a hablar con el director hasta que, por fin, me dijo que se había quedado una plaza vacante en 2º, había habido un traslado de un chaval, y entró en 2º.

(Julio)

Cuando anteriormente usábamos el adjetivo “teatral”, lo hacíamos con la intención de comparar, de alguna forma, el proceso de elección de centro con la puesta en escena de una obra de teatro. En este sentido entendemos que cada actor tiene un papel determinado y en la medida en que sea capaz de aprenderlo y ponerlo en práctica estará condicionando el resultado de su actuación. Julio, en el ejemplo anterior, es consciente de la importante carga

simbólica del “traje de su personaje”. El uniforme de policía lo hace garante de un estatus determinado, el de aquellos catalogados entre la “gente de bien”, y que, por tanto, merecen una plaza en el centro al que postulan.

Todo esto se encuentra dentro la capacidad para “trabajar el sistema” a que hacíamos referencia. En esta misma línea, encontramos otras estrategias utilizadas por estos padres y madres de clase media, demostrando el alcance de dicha capacidad, es decir, un determinado nivel de capital cultural, que les permite interpretar las distintas posibilidades abiertas por las políticas de elección de centro con la finalidad de beneficiarse de ellas en función de su propia situación. Una de ellas, por ejemplo, es la utilización de la dirección del lugar trabajo en sustitución del domicilio familiar, oportunidad que se abre en la legislación española como veíamos en el capítulo quinto. Esta situación fue decisiva en el caso de Trinidad, la cual, gracias a ella, pudo resolver los problemas que su domicilio ocasionaba al encontrarse fuera de la zona geográfica en la que la Administración había dividido la ciudad en aquel momento:

T: Yo entonces no sabía si estaban concertados o no, porque de hecho mi niño entró en preescolar, que ni concertado ni no concertado, que a mí me costó el dinero, quiero decir que no tenía nada que ver lo del concertado. Digamos que, no fui consciente de eso hasta que no me lo dijo Justino, dice: «es que después lo mismo no te...». Lo pudimos solventar porque la LOGSE, o las leyes que entonces... no sé si era la LOGSE u otra, la LOCA, no sé porque tantas como ha habido, decía que puntuaba el domicilio o bien el domicilio o la dirección del puesto de trabajo de uno de los padres. Como Plaza del Carmen, que yo estaba entonces en la Plaza del Carmen, sí pertenece a la zona en que la Junta tiene dividida la... (...) la ciudad. Pues, entonces, con un certificado del Secretario General de que yo ejercía mi puesto de trabajo allí, como era cierto, que aquí llevamos tres años nada más, pues, no tuve grandes problemas. Y después ya los siguientes, pues, al estar los hermanos, eso puntuaba también, al ser... tener más niños y tal... en fin, que ya no hubo... no... no he tenido yo nunca ningún problema.

(Trinidad)

T: Bueno, pues, por conocer al profesorado y por mantenerlo más controladete, ¿no?, y, luego, bueno, pues, por menos dificultad en cuanto a acceso. O sea, ahora mismo para acceder a los centros públicos, pues, tienes que entrar en un baremo, unas puntuaciones, de cercanía geográfica respecto al centro, de que haya plazas, de

ingresos económicos y, entonces, bueno, pues, en el caso de estar yo trabajando... pues, eso, no hay más problema.

(Teodoro)

Directamente relacionada con esto último, descubrimos otra estrategia adoptada al no poder acceder a un centro por ninguna de las dos vías anteriores, es decir la no correspondencia por zona, ya sea respecto al domicilio o al lugar de trabajo. Ésta es señalada a su vez por Ball (2003a) y consiste en la utilización de la dirección del hogar de algún familiar o conocido, para lo que es necesario empadronar al hijo en dicho domicilio, con el objetivo de demostrar “oficialmente” que se encuentra residiendo en el mismo. El propio Teodoro relaciona este tipo de estrategias con el funcionamiento de las “mafias”, lo cual, más allá de ser un simple comentario jocoso, denota cierto grado de confidencialidad y secretismo a la hora de reconocer este hecho:

T: Parece propio de la Cosa Nostra, ¿no? No, bueno, pues, por el tema de la no libre elección de centro. Te he comentado antes que a la hora de elaborar un baremo se tiene en cuenta: cercanía geográfica, ingresos, número de familia, o sea... Entonces, nosotros por número de familia, pues, bien, por ingresos, al estar los dos trabajando, fatal, porque, pues, alquileres no cuentan, lo que te gastas en los colegios de los niños no desgrava para nada, con lo cual lo único que parece es que entra mucho dinero, pero...

E: Que sale poco...

T: Efectivamente, entonces, eso no... Y, por cercanía geográfica, nosotros no estamos dentro del radio de... Con lo cual tuvimos que coger y empadronar a los niños en casa de un amigo, ¿no? o sea... (risas), en la guerra como en la guerra (risas). Y... pero, vamos, nada, que ése fue el único cambalache...

O: Para obtener la cercanía con el centro.

T: Claro, claro, y poder obtener, pues, el puntito éste que da...

(Teodoro)

Una vez más, estos aspectos señalan la necesidad de considerar la existencia de dichas estrategias cuando se planifican las políticas reguladoras de la elección de centro, como comentábamos en el apartado anterior, en relación a los mecanismos de obtención de información. Entendemos que la acción de las familias de clase media, mediante el desarrollo de estas estrategias, está reforzando las dinámicas de cierre social excluyente que comenzaran con la

participación en redes sociales concretas en las que se comparte conocimiento, cuya base, como veíamos, está fuertemente marcada en función de la clase social de sus participantes.

A modo de síntesis

El proceso de búsqueda de información con respecto al funcionamiento del sistema educativo en general y, más en concreto, de determinados centros educativos sobre los que no se tienen referencias previas, es un aspecto al que las familias de clase media dedican un gran esfuerzo, dada la importancia que éstas otorgan a la educación. Dicho esfuerzo supone la puesta en funcionamiento de estrategias basadas en la utilización del volumen de capital, tanto cultural como social, de que disponen. Por un lado, en este capítulo hemos analizado las fuentes de información utilizadas por estos padres diferenciando aquel conocimiento que proviene de su propia experiencia, cuando en el pasado ellos se encontraban en el sistema escolar como alumnos, de aquel otro proveniente de la realidad educativa actual. Este último, a su vez, puede dividirse en dos grupos en función de dónde se encuentra y quién lo genera. El conocimiento “oficial”, normalmente generado por las propias instituciones y la Administración, se considera como conocimiento “frío”. Junto a éste, existe otro tipo de conocimiento que podría denominarse “caliente”, al estar vinculado con aquel que se transmite por medio de las redes sociales, basado en la experiencia de otras familias y personas cercanas a éstas. Sería un conocimiento de carácter más personal e individualizado, que matiza en muchos casos los datos e información provenientes del ámbito “oficial”. Dicho conocimiento “caliente” se transmite por medio de redes sociales, denominadas por Ball y Vincent (1998) como “círculos de rumores”. De esta forma, estas redes están configuradas en función de la clase social de las personas que pertenecen a las mismas, las cuales poseen cierta autoridad a este respecto y, por tanto, en las que “se puede confiar”. El análisis de dichas redes sociales informales nos ayuda a entender la manera en que la información que éstas transmiten, apoya o refuta aquella otra de carácter “oficial”. A su vez, es necesario cuestionar las posibles diferencias en cuanto al

nivel de conocimiento que los distintos grupos sociales manejan, ya que, en función del volumen y la naturaleza del capital social que presenten, éstas pueden desembocar en situaciones de desventaja entre las personas. Mediante el análisis de nuestras entrevistas se constata cómo el alto volumen de capital cultural acumulado por las familias de clase media les permite saber dónde encontrar esta información y cómo debe entenderse y procesarse.

Junto a las estrategias destinadas a la recopilación de información, encontramos otras desarrolladas con la intención de conseguir una plaza en el centro escolar escogido. Dichas estrategias son especialmente importantes en aquellos casos en los que son utilizadas para cambiar los resultados una vez aplicados los procedimientos contemplados por las políticas que regulan el acceso a los distintos centros. El capital social familiar es una variable central en la configuración de estas estrategias. De esta forma, observamos constantes referencias a favores e intervenciones de conocidos y familiares con la finalidad de obtener acceso directo al centro o, al menos, situarse en una posición ventajosa frente a otros que se encuentran a su vez en las listas de espera de los mismos.

El afán de las familias de clase media por recoPuri información acerca del sistema y los centros viene a reforzar la principal conclusión del capítulo anterior. Para estos padres la educación de sus hijos es un aspecto muy importante, siendo conscientes del papel que ésta juega en su devenir futuro. Las estrategias que se han señalado a lo largo de este capítulo forman parte de dinámicas sociales más amplias, formando parte de aquéllas que Parkin (1984) denominara bajo el término *cierre social excluyente*. De esta manera, los padres y las madres de clase media se sitúan en el centro de las dinámicas de reproducción social y transmisión intergeneracional de privilegios, convirtiéndose ahora en protagonistas de las mismas. Las políticas educativas suponen, de alguna forma, una oportunidad del Estado para mediar y controlar dichas dinámicas, convirtiéndose en una herramienta importante en el desarrollo de éstas últimas. En un contexto como el actual, en el que asistimos a una paulatina privatización de los servicios públicos no podemos obviar las acciones y el desarrollo de estrategias por parte de las familias, especialmente las que tienen ciertas habilidades y tipos de capital. Éstas serán puestas en

funcionamiento, dada la necesidad de estos padres de usar su posición en el mercado, sus derechos y su poder sobre los recursos, para ganar cierta ventaja posicional para sus hijos.

Valoración de los centros educativos: en busca de la “distinción”

Hasta ahora hemos visto la importancia concedida por las familias de clase media a la educación, entendiéndola como la principal vía de ascenso social y garantía de una posición social privilegiada para sus hijos en el futuro. Dado el importante papel del devenir educativo de éstos, el proceso de elección de centro es concebido como el primer paso de una larga trayectoria educativa, que tanto padres como hijos deberán recorrer hasta su finalización. Por ello, observamos una preocupación generalizada basada en que dicha elección sea acertada, al menos a grandes rasgos, para evitar, en la medida de lo posible, dificultades y problemas derivados de una “mala elección”. Dicha ansiedad se constata, a su vez, en el momento de conseguir una plaza en el centro elegido cuando éstas se presentan escasas, motivando el desarrollo de una serie de estrategias y la puesta en funcionamiento de todas las herramientas disponibles para garantizar una posición privilegiada respecto a las listas definitivas de admitidos en los distintos centros seleccionados.

En este capítulo nos centraremos en el proceso de valoración de los centros. En concreto, nos interesa conocer cómo la opinión que se tiene de los centros responde a variables que, a diferencia de lo que podría esperarse en un entorno en el que la elección se va planteando de forma cada vez más libre, ésta no responde tanto a criterios económicos como a otros relacionados con la clase social, la composición de los centros, aspectos ideológicos, etc. De ahí que nuestro interés radique no sólo en conocer la baremación de los distintos criterios que llevaron a los padres de clase media a elegir un centro frente a otro, sino también, en analizar las ideas y las razones que les llevaron a considerar dicho baremo, el perfil de centro que iban buscando y los elementos que ponen práctica, suponiendo que encontrar el “centro perfecto” es tarea imposible, para compensar dichos “vacíos”.

Partir de esta perspectiva supone que aceptamos uno de los hallazgos principales de Gewirtz y sus colegas en su investigación en el Reino Unido, que servirán de contraste a lo largo de este capítulo. Estos autores descubren que “en lugar de emplear una lista claramente priorizada de criterios, estos padres están buscando un compuesto, un balance y una mezcla de factores específicos a las necesidades de sus hijos” (Gewirtz et al., 1995, p. 29). Los padres de clase media, por tanto, están haciendo una elección “por el paquete completo, no quieren una factoría de exámenes” (idem). De esta forma, debemos tener presente que la elección de centro está marcada por una serie de circunstancias que se deben considerar a la hora de analizar dichos baremos, los cuales responden a criterios relacionados con la localización, los recursos materiales de que se dispone y las circunstancias sociales que rodean a la familia (Bowe et al., 1994).

Al igual que Power y sus colegas (2003), consideramos importante analizar este proceso desde la perspectiva establecida por Bernstein (1988) en relación a las aproximaciones a la “cultura escolar” desarrolladas por los padres respecto a la escuela. Según este autor, la cultura escolar se puede dividir en dos “órdenes” de elementos. Por un lado, encontramos el *orden expresivo*, que hace referencia al “complejo de conducta y actividades en la escuela que se refiere a la conducta, carácter y modales” (ibidem, p. 38). Se trata de un “orden moral que se aplica a cada alumno y a cada profesor”, el cual “tiende a compactar a toda la escuela en tanto que colectividad moral” (idem). En segundo lugar, el *orden instrumental* se centraría en el comportamiento relacionado con la adquisición de destrezas y las actividades que lo generan. Por tanto, nuestro objetivo coincide con el señalado por el propio Bernstein al referirse a la utilidad de dicha clasificación, afirmando que “después de haberlo aplicado es probable que hallemos una asociación entre la clase social y la relación de la familia con la escuela” y, junto a ello, “también deberíamos ser capaces de distinguir a las familias en función de su relación con la escuela, en cada clase social”. (ibidem, p. 43). Ball, a su vez, también reconoce este aspecto y lo relaciona con dinámicas más generales de reproducción social:

“En este campo social de percepción de la educación, tanto lo que se espera como la elección están relacionados y juegan su papel en la reproducción de las estructuras sociales. Lógica y gusto se interrelacionan en relación a la elección de centro. Las escuelas son evaluadas por los padres de clase media en términos de sus ambos órdenes instrumental y expresivo”

(Ball, 2003a, p. 59)

Como ya señalamos en el capítulo anterior, para estas familias el desarrollo académico no es lo más importante cuando se busca centro educativo. Otras investigaciones han puesto de manifiesto la necesidad de considerar las diferencias culturales entre escuelas (Power et al., 2003). Como afirma Devine (2004), la reputación académica de un centro es algo que estos padres dan por supuesto desde un primer momento, condición *sine qua non*, pero no se quedan solamente ahí, sino que consideran otras variables como “las facilidades que se ofrecen, el nivel del profesorado y, lo más importante de todo, clases reducidas, donde sus hijos puedan disfrutar de altos niveles de atención individual” (ibidem, p. 22). Estos aspectos serán los que centren nuestra atención a lo largo de este capítulo.

8.1. Más allá de la escuela pública o privada. La importancia del “prestigio social”

En ocasiones, como apuntábamos anteriormente, la cuestión monetaria, el precio pagado por la matrícula y determinados servicios, no es sinónimo de calidad. En un mercado educativo, especialmente a nivel local, las escuelas ostentan un cierto prestigio social que han ido ganando a lo largo del tiempo en base a distintos aspectos. Ese prestigio se relaciona en algunos casos, con el número de aprobados en pruebas selectivas, formar parte de una determinada red de centros o con la población que tradicionalmente atiende, como veremos en los siguientes epígrafes.

Uno de los temas actuales, en el seno del debate en torno a la implantación de los cuasimercados, es el papel del Estado como único proveedor educativo frente a dinámicas privatizadoras que minimizarían el papel de éste. De esta

forma, nos situamos en el centro de la tradicional discusión entre los defensores de la escuela pública frente a la privada. Este debate no pasa desapercibido en el caso de las familias entrevistadas, las cuales se posicionan, en algunos casos de forma bastante radical, al respecto. Aún así, el prestigio, a que nos referíamos anteriormente, no aparece como una condición exclusiva de un tipo de centro en concreto, si no que tanto privados como públicos participan en este juego. Este aspecto resulta revelador, ya que abre un importante debate dentro de la divisoria público-privado, la cual resulta cada vez menos explicativa desde la perspectiva de las familias de clase media. En el mercado educativo local estudiado, encontramos centros de titularidad pública que funcionan igual y que reciben a un alumnado muy similar que aquéllos de carácter privado, gozando entre los padres del mismo prestigio que estos últimos. Defendemos que la aplicación de ciertos principios de mercado (en este caso, la libertad de elección de centro) favorece esta diferenciación en base a este criterio incluso dentro del conjunto de los centros públicos, por lo que la elección ya no se planteará en adelante entre educación pública o privada, sino entre centros educativos de prestigio, ya sean públicos o privados. Así, Elisa y Carmen, al elegir centro para sus hijos en las etapas de Secundaria y Bachillerato, aún habiendo tomado una determinación clara por la educación pública, son totalmente conscientes de lo que hemos señalado. Ellas no buscan cualquier centro, sino aquél con “categoría social” y “reconocido prestigio”, en definitiva, aquél que se distinga del resto, como constatamos en los siguientes fragmentos:

E: Por eso me interesaba un instituto que tuviera cierto renombre, que se supiera que tenía una categoría social y que, además, los resultados, estadísticamente hablando, eran pocos suspensos frente a muchos aprobados en Junio, a la hora de la Selectividad.

(Elisa)

C: Desde mi punto de vista es... vamos a ver, cómo te diría yo, o sea, por un colegio público, por un instituto y además de reconocido prestigio.

(Carmen)

De igual manera ocurre dentro de la red privada, donde también encontramos constantes referencias al prestigio de distintos centros:

T: Ya no sólo el nivel académico que podía tener el colegio, vamos, es de la misma empresa que X. y Z. aquí, entonces se llamaba MB., ahora es el grupo MC. Y, entonces, bueno, aunque aquello era de nueva creación pero tenía un poco el prestigio de la red de centros, ¿no? Y, entonces, pues, decidimos, pues, eso, el que fueran los críos aquí, y fue una decisión bastante acertada.

(Teodoro)

P: (...) y es un colegio más... bueno, digamos, dentro de los... subvencionados o... concertados... pues, un colegio que tiene... una categoría... pues, media, pero lo que no lo voy a llevar, a lo mejor, es al que hay ahí en Almanjáyar, eso está claro... eso, eso ya por...

(Puri)

Como señalábamos anteriormente, el prestigio de los centros es acumulado por los mismos con el paso del tiempo. Así, se introduce la necesidad de considerar la historia propia del mercado educativo local, cómo se va configurando y cuál es la trayectoria de los distintos centros en el mismo. De otra forma, consideramos que "un modelo debe albergar lo político tanto como lo social, el individuo tanto como el grupo, el pasado tanto como el presente" (Echols et al. cited in Bowe et al., 1994, p. 69). Este hecho supone un estudio más detallado al respecto, el cual, por motivos de espacio, no llevaremos acabo aquí. Aún así, no podemos obviarlo dada la trascendencia del mismo en alguna de las entrevistas. Julio, con sus palabras, demuestra la necesidad de dar a sus hijos lo que él, por sus propias circunstancias personales, no pudo tener y siempre "admiró", haciendo emerger, a su vez, el carácter histórico de las relaciones entre las distintas clases sociales:

J: Un centro, para mí, yo no lo conocía, no tenía ni idea de cómo era el centro, por lo que te he dicho antes, porque mis padres no pudieron ponerme nunca en un centro privado. Yo siempre los he admirado. Los chavales que jugábamos al fútbol: «son de los P., son de los L...». Yo siempre los veía con un poquito de envidia, ¿no?

Siempre iban con sus uniformes, con sus polos, con sus tal... Y dices: «fíjate tú, estos chavales...». Y, bueno, tuve la suerte de que mi chaval entre en un colegio de ese tipo.

(Julio)

Aunque más adelante dedicaremos un capítulo a la importancia de la inversión en capital social por parte de las familias, lo que parece claro es que la población de un determinado centro influye de forma directa en la idea de “prestigio social”. Lo que estos padres buscan, en definitiva, es a otras familias con similares ambiciones y planteamientos, personas con un determinado nivel tanto social como cultural. De esta forma, como señala Ball, encontramos que “no son tan sólo la escuela y su profesorado objetos de escrutinio (...) lo que se está realmente comprando es quién va al mismo” (Ball, 2003a, pp. 59-60). Puri y Julio ejemplifican este hecho de la siguiente forma:

P: (...) porque donde estamos, aquí en Ciencias, la mayoría de los profesores llevan allí a sus niños, porque es un instituto que tiene muy buena fama. Todo tenía... todo estaba a favor, ¿no?

(Puri)

J: Esos son los motivos por los que, yo personalmente, ese tipo de centros. Principalmente, la relación social que encontramos alrededor. Allí no hay problemas si hay que pagar una cuota especial, por equis...

(Julio)

En estos fragmentos se puede constatar este aspecto que venimos analizando. La población de un centro, “la relación social” que ofrece tanto a padres como a hijos, es uno de los aspectos principales a la hora de valorar las distintas opciones. Se produce, por tanto, una doble situación de cierre social (Ball, 2003a). Por un lado, existe un cierto juicio atributivo de la propia clase social a la que se pertenece. Esta atribución se hace latente en la medida en que se producen identificaciones con unos grupos, aquéllos “otros como nosotros”. Por otro lado, y derivado de lo anterior, se evidencia un claro sentido de estructura social, una necesidad de diferenciación respecto a aquéllos que no son “como nosotros” (Bourdieu, 1998). Dicho proceso de posicionamiento en la jerarquía social se produce tanto “hacia abajo”, intentando desmarcarse de otros niños y

familias de clase obrera, como "hacia arriba", evitando que la identificación se realice con personas de clase alta, los cuales, a su vez, presentan otros valores y estilos de vida. De esta forma, los chicos y chicas de clase media deben aprender a interiorizar y aceptar los principios y problemas de aquellas posiciones sociales vinculadas a su procedencia de clase que, parafraseando a Lourdes, "el destino" les confirió al situarlos en las familias en que nacieron:

L: Y luego quiero que estén con gente como ellas, normal. No quiero que estén... no me parece bien que mis hijas estén con gente... o sea, yo quiero que aprendan a tratar a todo el mundo, pero yo quiero que estén con gente como ellas, que se encuentren los mismos problemas que ellas tienen. Eso no significa que yo no las deje tratar, tener amigos o hacer lo que sea con todo tipo de gente pero no ocho horas al día en el colegio...

E: ¿A qué te refieres con eso?

L: Pues, porque por ejemplo, yo nunca tendría a mis hijas en un colegio público de Almanjáyar. Pues, por qué... porque no se van a encontrar ubicadas, como dicen los sudamericanos, porque a lo mejor sus problemas no son los mismos que puedan tener otros chiquillos. Estas niñas han tenido la suerte de nacer en una familia donde a lo mejor les pueden dar cinco y el otro chiquillo ha tenido la mala suerte de nacer en una familia donde le pueden dar uno. Pues, resulta que mi hija no tiene por qué sentirse mal porque ella, que no lo ha elegido sino que ha nacido, que... que cuando acaben... o sea, que el día de mañana va a ser ella la que se tenga que buscar la vida, ¿sabes?, que no van a heredar un fortunón, pero el día de mañana cuando se busquen la vida ellas verán lo que... pero lo que yo pueda darle ahora mismo se lo voy a dar, dentro de unos límites, claro. Pero... pues eso, que... tampoco quiero que estén en un colegio... yo tampoco tengo a mis hijas en un colegio del príncipe Felipe, ¿sabes?, porque le pasa lo mismo, el príncipe Felipe tiene 10 y la mía tiene 5, con lo cual tampoco me parece que tiene que estar con niños que su máxima ilusión en la vida sea montar a caballo e irse a esquiar a Saint Moritz, porque la mía no puede hacerlo...

(Lourdes)

R: A mí me gustaba que fuera un centro concertado, por seguir la misma tónica que habíamos iniciado, y, dentro de los que había, a mí me gustaba más el... P. que el V., por ejemplo.

O: ¿Por qué?

R: Pues, porque a mí me parecía que el V. era un poquito más elitista. Yo no quería tampoco que mis hijos se volvieran unos pijorros.

(Remedios)

8.1.1. La escuela privada como garantía de selección

En la misma línea de lo que hemos presentado anteriormente, los colegios privados se presentan como una garantía a este respecto. De esta forma, coincidimos con los resultados de la investigación de Ball, el cual concluye señalando cómo “el sector privado es una posibilidad eternamente presente, una tentación, una ruta de escape, un recurso obvio para muchos de estos padres; esto es, para aquéllos que pueden permitirse el pago de las cuotas” (2003a, p. 55). En nuestro caso, si nos centramos en aquellos padres que eligieron centros privados, vemos cómo son dos los argumentos más utilizados para justificar dicha elección. En primer lugar, la posibilidad de elegir o controlar el tipo de relaciones que entablará su hijo. El hecho de que sus hijos puedan encontrar “malos” compañeros de clase y, por tanto, recibir “malas” influencias preocupa mucho a estos padres, es algo que “da miedo”, en palabras de Pepa. Desde la perspectiva de estas familias, se ha invertido mucho esfuerzo en lograr un entorno estable y facilitador para sus hijos, siendo conscientes de las consecuencias que el grupo de pares puede tener para los mismos, así como su “fatal” desenlace con vistas al futuro.

E: Y mi hijo el pequeño a mí me ha supuesto mucha dedicación. Mucha dedicación porque, mientras yo estaba atendiendo a mi madre, él se dedicaba a salir mucho con los amigos, amigos no muy gratos, sobre todo, no es que fueran mala gente, sino que pasaban de los estudios, y ésa es la influencia negativa que él ha sufrido, las amistades. Si tú te echas amigos donde los amigos no te estimulan nada más que a dejar de trabajar y dejar de estudiar, lógicamente, terminas imbuyéndote, y más cuando el carácter no lo has terminado de formar y los criterios no son los tuyos, sino los del grupo. Y, bueno, me pilló que yo lo veía que la cosa estaba complicada y ya no me importaba tanto el estudio como que la persona se me fuera a la mierda.

(Elisa)

P: (...) si a lo mejor si hubiera vivido en el centro si hubiera... se hubiera quedado en el J., yo no tengo ningún problema... yo, fueron... lo que... lo que me obligó a cambiarlo fue la situación... nuestra, aquí no hay colegios... bueno, ahí hay un colegio, pero yo no quiero llevarlo ahí... porque... yo sé lo que hay en toda la calle, y

yo no quiero que esté... y hay de todo...y no he querido, y como tengo nada más que uno... pues...

(Paula)

P: Pues, muy sencillo, porque un niño que está acostumbrado a un sistema de trabajo y yo, pues la verdad, estoy contenta de la forma que va y no me gusta que lleve otro ritmo... porque no sé con quién se va a juntar. Entonces, el miedo a que tenga otras junteras y me lo lleven por otro sitio. Como ahí yo lo tengo más o menos controlado, pues, prefiero que siga o en ese colegio o yo busco uno que me de confianza. Que no me importa gastarme el dinero con tal de que mi hijo saque una buena educación.

(Pepa)

En estos fragmentos aparece claramente, de nuevo, una utilización de la educación desde la perspectiva del "cálculo racional". En este caso, Pepa considera que merece la pena destinar parte de los recursos familiares, en este caso económicos, con el objetivo de ganar una "buena educación" o, dicho de forma más simple y directa, ellos están pagando para asegurarse un entorno "seguro" para sus hijos.

La segunda razón, por la que se considera la educación privada como la opción "más válida" es debido a la oferta de una educación de carácter religioso. Para los padres que se definen a sí mismos como "practicantes", la selección de un centro que participe de dichas convicciones se convierte en un aspecto prioritario, al menos a nivel formal de su discurso:

M: Y, luego, porque también nos preocupa el tema de formación moral, la religión. Nosotros somos católicos practicantes y nos interesa que los niños estén educados bien en ese sentido. Entonces, los colegios que han estado, han sido colegios de monjas, que les han enseñado bien y aquí también.

(Mario)

R: También iba buscando una educación religiosa, que tuviera cierta influencia religiosa, y me gustaban los privados.

(Remedios)

J: Y, evidentemente, yo soy católico y creo que el catolicismo no te va a decir nada negativo para la formación de una persona. Es decir, yo quiero que mis hijos reciban esa misma información. Yo he recibido esa misma información, no me ha ido mal en la vida y quiero

que ellos también reciban esa misma información y la están recibiendo. Y creo que estamos formando unas personas bastante aceptables para el futuro.

(Julio)

La elección de un centro religioso está vinculada a la experiencia personal que estos padres vivieron en su tiempo como estudiantes, como señalábamos anteriormente. Para ellos, sus “antecedentes”, su propia experiencia en colegios religiosos, “no fue tan mal”, al margen de los estereotipos que, según ellos mismos, existen sobre los mismos, como puede observarse en los siguientes fragmentos:

P: (...) además, a mí gustaba también que estuviesen en colegios religiosos.

E: ¿Por qué?

P: ¿Por qué? Pues porque yo he estado en religiosos. Me ha ido muy bien. Y me gustaba que tuvieran una moral un poquito en condiciones. Que no sólo lo que yo les diera sino que aprendieran también de los demás. Tampoco yo no les podía enseñar tanto como estas personas que están más preparadas que yo. Me refiero al nivel religioso incluso. A mí eso me ha ido bien y siempre esa base la tienes ahí. Por mucho que digamos: «uh, tanta misa, tanta misa, y todos los días...». Pero luego, en el fondo, eso está ahí.

(Pepa)

E: Vamos, en igualdad de condiciones, que hubiera dos en un mismo... íbamos al religioso. Pero, ¿por qué? Pues por nuestra educación, no es por... por nuestros antecedentes.

(Elena)

M: Yo, el colegio por ejemplo... una formación religiosa del colegio y no somos muy religiosos, ni mi marido ni yo somos, por ejemplo, como tus padres, que son muy religiosos y van a... pero como yo sabía que yo no le iba a dar esa formación que ellos van a necesitar, quería que la complementaran un poco no, porque yo los puedo llevar un día a misa pero no voy a saber darle una catequesis por decirlo de alguna manera porque a lo mejor yo tengo esa formación, esa base, que aunque yo he estado en un colegio y he estado interna y he rezado todas las noches un Remedios pero lo he rezado de carretilla, no, pero a lo mejor... y entonces digo, pues bueno, por darle, formarlos un poco más de lo que nosotros pudiéramos dar.

(Marta)

Estas últimas palabras de Marta abren un nuevo frente a la hora de interpretar esta opción unilateral por los centros de corte religioso. Como sus palabras denotan, siempre se busca un añadido, algo que debe darse, además del carácter religioso del mismo. A medida que nos adentramos en la conversación con la propia Marta, este atributo sale a relucir de forma mucho más clara, como puede observarse:

M: (...) elegimos T., lo primero que queríamos era un colegio religioso, que tuviera, pues, dentro de lo que nosotros conocíamos, dentro de las, como siempre preguntas te informas, pues que tuviera un buen sistema educativo dentro de lo que nosotros creemos, considerábamos, que tuviera buena... buen nivel ¿no?

(Marta)

M: Mira, nosotros hemos elegido para nuestros hijos, siempre, una educación católica. Entonces, para nosotros era bastante importante que el centro donde estuvieran tuviera esa...

J: Esa formación humana, formación ética, también, y que fuera un buen colegio.

(Mónica y Jesús)

Este aspecto es especialmente importante ya que si no se comparte formalmente una creencia basada en principios y vivencias religiosas, sí se admite y acepta que el marco moral propuesto es adecuado y compartido. Por un lado, se rechaza un perfil de persona religiosa y practicante, llegando en ocasiones a términos despectivos con respecto a éstos, cuando, por ejemplo, Jacinto los define como "meapilas". Sin embargo, a su vez, se aprecia este perfil de persona con un determinado esquema valorativo, como veremos más adelante, y, quizás más importante, se reconoce la imposibilidad de los padres para transmitirlo, ya que no participan de dicha experiencia religiosa. Se produce, por tanto, una apropiación de los principios religiosos con la finalidad de crear un perfil de persona moralmente válido, alejándose de lo que a simple vista pudiera considerarse como una clara contradicción sin sentido:

R: No es exactamente la religión.

J: Nosotros no somos una familia practicante.

R: No.

J: Somos... vamos a misa, cuando eran más chicos íbamos más a misa...

R: Sí, ahora también vamos de vez en cuando. Tampoco vamos constantemente.

J: Nuestra familia, pues, sí son más... pero nosotros, como matrimonio, hemos sido un matrimonio muy de... no hemos sido muy meapilas, digamos. Y a nosotros sí nos apoyaba el hecho de que tuvieran esa influencia externa. Nosotros solos, yo por lo menos con todas mis contradicciones, no me veía yo capacitado para darle esa formación a mis hijos. Pero, por historias, o por las contradicciones que teníamos, sí queríamos que nuestros hijos entraran por ahí y luego, ya, decidieran, ¿no?(...)

R: Sí, pero yo más que el hecho en sí de lo que es la parte religiosa, a mí lo que me gustaba es... o lo que a mí me interesaba es que tuviera...

J: Una serie de valores... orden...

(Remedios y Jacinto)

8.1.2. La escuela pública como una ventana al mundo

La elección por una educación de carácter público es defendida por todos los padres que optan por esta opción, en un primer momento, desde el prisma ideológico. Referencias a los valores democráticos, el pluralismo, el bien común, la apertura y la tolerancia, entre otros, son la bandera de este grupo de padres que se definen a sí mismos como “progresistas”, como ocurre en el caso de Puri:

P: Yo soy un claro defensor de la escuela pública , todo hay que decirlo, lo quiero remarcar y no sólo porque objetivamente creo que es lo más adecuado, la escuela de todos, la escuela multicultural, la escuela más democrática, más abierta, más tolerante sabiendo que allí los elementos singulares como profesorado y tal puede haberlos realmente de todo pero en su conjunto como institución a mi me parece que lo que se aproxima más a lo que pienso de lo que debían ser estos grandes servicios como la sanidad o la educación, siempre he tenido claro por tanto ser coherente entre lo que pensaba y lo que hacía, y de hecho mi hijo empezó en primaria, bueno infantil primero y luego primaria en un centro público de Maracena que se llama , ahí termino su Primaria y pasó al centro de Secundaria que hay en el pueblo que es el F.

(Pedro)

P: Y, entonces, pues, cuando tuvimos hijos, pues, más o menos, los dos teníamos claro que queríamos la enseñanza pública. ¿Por qué? Bueno, primero porque más o menos tenemos una ideología progresista y queremos defender la enseñanza pública, y creo que la mejor forma de defenderla es usándola y no mandando a tus hijos a la privada.

(Puri)

Para estas familias de clase media, la experiencia de sus hijos en la escuela pública es beneficiosa y contribuye a su desarrollo integral como personas. Se produce, como también apunta Jordan y sus colegas (1994), un abierto rechazo por la selección del alumnado en función de su procedencia social tal como se produce en los centros educativos concertados y privados. Dicha selección se considera desde la perspectiva del "elitismo", lo cual no concuerda con sus ideales y planteamientos ideológicos y políticos, como señalamos anteriormente. Aunque se detectan "problemas" y "situaciones peligrosas", e incluso éstos se experimentan en primera persona, no se encuentra otra alternativa válida, como es el caso de la hija de Alejandro:

P: Sigo defendiendo de que en una institución escolar como en este caso la concertada, que podía tener una selección del alumnado, y digamos que hay un ambiente formal más de orden y, no sé, más disciplina, vamos a llamarlo de esa manera, hubiera cambiado. Y te digo que está contrastado objetivamente porque los datos al final así nos lo demuestran.

(Pedro)

A: ¡Hombre!, y porque yo qué sé... bueno, ella cuenta anécdotas del instituto de aquí, dices yo... conozco a todos los delincuentes... oye, y me llevo bien y todas las cosas pero... por allí en las clase, bueno, venderte chinas y cosas de esas pero... fácil ¿no?, llegar los críos con las motos... bueno, bueno... dices, allí has visto... se ven cosas que tú no te puedes imaginar, seguramente será menos, que la ilusión de los críos la magnifique y tal pero que... que si... citas para pelearse... al salir del... bueno, ha intervenido la policía... hubo un conflicto, en ese sentido...

E: ¿Pero siempre la habéis mantenido ahí?

A: Pero la he mantenido ahí, sí, sí... ese... porque... la alternativa es una educación elitista fuera de... sitio, yo no creo... no me parece adecuado.

(Alejandro)

En este sentido, quizás sea éste uno de los aspectos más valorados por los padres de clase media que eligen este tipo de educación para sus hijos. Ellos buscan que éstos se encuentren en un ambiente que sea reflejo de la vida real, fuera del colegio. Dicha heterogeneidad de las aulas ayudará a sus hijos a salir de la “urna de cristal” en la que los chicos de los centros privados se encuentran, facilitando así el encuentro con el mundo. Este aspecto puede ser interpretado, a su vez, desde una perspectiva diferente, como señala Ball. Según este autor, en estos fragmentos, al igual que en otros similares que él encuentra en su estudio londinense, “podemos ver la importancia otorgada a la construcción de identidad y distinción de uno mismo frente a otros. (...) El sentido de mezcla social en las escuelas, que es, a la inversa, una representación de exclusividad o cierre, está situado dentro de una conciencia experimental de la demografía local” (Ball, 2003a, p. 63). Desde esta perspectiva, dicha elección por la heterogeneidad no sería una apuesta por la igualdad y la justicia social, sino, de cierta forma, una herramienta más utilizada por dichas familias para afianzar la creación de una identidad de clase “diferenciada” por parte de sus hijos. En otras palabras, “se habla más de la bondad de «conocer» personas de otros niveles socioeconómicos más que de «hacerse» amigos de ellos e integrarlos en sus redes” (Power et al., 2003, p. 61):

A: Entonces era un poco... o bien delegar la educación de mis crías en un colegio, y un poco que fuera lo que Dios quisiera, o bien tomar más parte en la educación de mis crías a través de un colegio público... no sé si... ¡claro!, un colegio público, que era más real con la vida que... que nosotros llevábamos ¿no?, puesto que eran, todos sus vecinillos que iban al mismo colegio, había una continuidad entre las amistades en la calle y las amistades en el colegio, y un saber... lo que en la vida te viene ¿no?, no es sacarlo de... yo ponía el ejemplo extremo ¿no?, lo sacas de tu casa, lo llevas al Z., allí... tal, luego vienen a tu casa, aquí no se relaciona con nadie, una educación muy experimental ¿no?

(Alejandro)

P: Yo creo que soy una de las personas que, afortunadamente que no soy la única, de que tengo una cierta conciencia social y del tipo de sociedad que quiero, entonces, hay que optar, y, sabiendo que mi

hijo iba a estar en aulas, pues, con chicos de su entorno y que había en su clase uno, dos o tres chicos con discapacidades, y, entonces no tanto, pero ahora ya sí, con alumnado inmigrante, yo elegía eso sabiendo de que eso es la sociedad, yo no quiero meter a mi hijo en una urna de cristal que luego vaya a encontrarse que la sociedad es lo que es y es diversa.

(Pedro)

En esta misma línea, Power y sus colegas advierten de la facilidad a la hora de "romantizar las escuelas comprensivas como proveedoras de entornos donde todos los estudiantes puedan entrar y donde las redes sociales traspasaran las fronteras culturales y de clase" (2003, p. 59). De la misma forma que estos investigadores descubren la "irrealidad" de dicha afirmación, en nuestro caso se constata este mismo hecho. Las familias de clase media que optaron por la escuela pública, en la mayoría de los casos, no lo hicieron por "cualquier pública". Elisa, por ejemplo, opta por un centro público, no por cuestión de falta de recursos económicos, como ella misma afirma, sino por "criterio", como veíamos anteriormente en otro fragmento. A su vez, ella es maestra en un centro de titularidad pública, por lo que conoce el funcionamiento del sistema y dispone de los contactos suficientes para asegurarse que sus hijos entrarán en un centro con "muy buenos niveles" y en la misma zona que otro de gran prestigio en la ciudad, el cual, por cierto, será en el que cursarán a continuación la etapa de Educación Secundaria y el Bachillerato. Por su parte, Alejandro, el mismo que defendiera anteriormente la necesidad de no "contaminar" la heterogeneidad social de la clase de sus hijas, ahora reconoce que, aunque le correspondía "por zona", era consciente de la "buena fama" del centro al que éstas accederían. Este último llega incluso a reconocer que "en caso de problemas se hubiera tenido que plantear qué hacer":

E: A lo mejor no llegan a los niveles de los R., porque allí van otro tipo de alumnos, como te digo, padres muy selectivos que son capaces de pagar lo que haga falta. Yo no era por el dinero, porque el dinero, los medios, los tenía, era por criterio, como te digo. Y, bueno, decidí C. por eso, por ese criterio de esa compañera que me informó que allí había unos niveles muy buenos y, además, estaba colindante al instituto S..

(Elisa)

A: Era el que les correspondía, y además, pues la verdad, tenía buenas referencias además. Ésa es de las veces que menos... conflicto me creó... porque bueno, dentro de la pública hay... dentro de la enseñanza pública hay sitios y sitios ¿no? ¡Hombre!, pues teóricamente... aquí en Maracena tenemos una semipública, son las monjas... ¿no?, y las monjas tenían mejor fama que el colegio público, pues no quería monjas, vamos... monjas de niñas solas... que no, no queríamos... y no, no, no lo planteamos en ningún momento... han ido las tres... hombre, a lo mejor si las cosas hubieran ido mal, me hubiera tenido qué plantear qué hacía ¿no?, no lo sé... probablemente... es que no me fueron mal, es que no... no fueron mal las crías. (...) Y dentro de eso, el K. teóricamente, pues tiene... nombre, es la vez que menos conflicto he tenido a la hora de decidir, digo, ¡mira!, me ha tocado dentro... de lo que hay... de la gama, pues, por lo menos tiene fama ¿no?

(Alejandro)

Como afirma Alejandro, “dentro de la enseñanza pública hay sitios y sitios”. En otras palabras, un centro educativo por el hecho de ser público no es garante de nada, existiendo gran heterogeneidad entre sus características y singularidades, como veíamos al principio. Por su parte, Mario matiza este aspecto reconociendo que, además de heterogeneidad, también se produce una cierta selección del alumnado de forma indirecta en función a su clase social dentro de estos centros:

M: ... pero es curioso, los niños que no... que no asisten a religión, no todos ¿eh? No todos... hay niños buenísimos que no asisten a religión ¡eh! Pero... allí los que se tiran así... así por motivos de horario ¿no? Claro... todos los niños, por ejemplo, que dan francés... pues no suelen dar... bueno, al revés, los que dan refuerzo en Lengua y en... (...) Matemáticas, no suelen dar Francés, al primer... en los primeros cursos... quieras que no ya estás haciendo una selección ahí... niños que han tenido problemas en Lengua y en Matemáticas, pues... van muy poco... más flojos que los que... que por qué, bueno, por lo que sea, la razón... que venga mal de la escuela, porque los padres no le ayuden o que los niños no... eso ya... el problema sería muy... largo de contar, pero evidentemente, el nivel de los niños que van a francés, es superior a los niños que se quedan con Lengua y Matemáticas. Que por qué lo hacen ellos, pues muy claro, “vamos a homogeneizar un poco los cursos”, tú no puedes tener los... un niño que está en Francés, sacarlo... de esa clase, o darle francés en vez de darle Lengua y Matemáticas ¿no? Los niños... yo pienso que va en beneficio de los niños... pero te repito, que... los que dan Lengua y Matemáticas de refuerzo, pues suelen ir con más atrasillo ¿no? Que... que los que van a Francés.

E: Y en el instituto ¿tú has visto que han hecho... de alguna forma más directa o indirecta, que establecen esa diferencia entre... cursos, clases que van mejor y clases que van peor?

M: Sí. Sí, sí, sí... ¡claro! ¡claro! ¡claro!

(Mario)

En caso de la confirmación de estas afirmaciones estaríamos ante un caso de diferenciación, de un filtrado del alumnado en función de sus capacidades, lo que en la literatura inglesa se conoce como "*setting*", y que, aún estando prohibido explícitamente por la legislación en vigor, han constatado otras investigaciones en nuestro país (Fernández Esquinas, 2004). El propio Mario señala una segunda dinámica que se produce en el seno de la educación pública y que estaría directamente relacionada con dicha selección del alumnado. De hecho, él la denomina como "selección natural", refiriéndose a que con el paso de los años y las "barreras" presentes a lo largo del proceso educativo, como las definió Valentín en el capítulo anterior, el propio sistema iría dejando atrás a un número determinado de alumnos, como pusiéramos de manifiesto en el capítulo segundo.

M: Luego ya las clases... luego se repiten en primero; de hecho, si tú vas al instituto, pues hay tres primeros de ESO, tres segundos, y conforme van subiendo los cursos, quedan menos... hay un primero de Bachillerato de Ciencias, o sea, que ya la selección... los mismos niños se... abandonan los estudios... hay... hay... quieren hacer ahora también, unos cursos paralelos, para los niños que... que no por... por la edad, el Graduado Escolar, pero ahora, pues quieren hacer un curso, que por lo menos se... (...) obtengan el Graduado Escolar ¿no? Pero que eso es la selección natural como yo digo, ¿no? (...) allí en el instituto pues son exámenes, y... el que aprueba, aprueba y pasa, y el que no aprueba, pues no pasa... es como... una selección ¿no?

(Mario)

Como vemos, las motivaciones que mueven a las familias de clase media a elegir un centro público se presentan de forma más compleja que lo que en un primer momento pudiera concluirse. Aunque volveremos sobre este aspecto a lo largo de este capítulo, por el momento, podemos afirmar que mientras que el perfil de padres que atienden a la educación privada es más confuso, el de

aquéllos que eligen la pública es más reducido y concreto, respondiendo a dos variables significativas en el caso de las familias de clase media. En nuestro estudio, dentro de dicho perfil están aquellos padres cuyo capital principal es el cultural y, a su vez, han experimentado, al menos uno de los miembros de la familia, la educación en centros públicos de forma satisfactoria durante su etapa como estudiantes.

8.2. El proyecto educativo: un punto de confluencia entre escuela y familia

Un segundo aspecto que destacamos a partir de nuestro estudio sobre el proceso de valoración de los distintos centros educativos por parte de las familias de clase media, es la importancia concedida a la existencia de un proyecto educativo claramente definido en ambas instituciones, familiar y escolar. Existe una particularidad a este respecto, ya que son tan sólo los padres cuya elección se decantó por centros de corte privado los que aluden a este aspecto. La elección de centros privados parece favorecer la posibilidad de elegir un proyecto educativo acorde con los principios familiares, lo cual se envuelve en todo un discurso acerca de la pérdida de valores en la escuela pública, legitimando y reforzando así su elección por la educación privada:

V: También me interesaba un poco el funcionamiento de los equipos docentes en el aspecto curricular.

E: ¿En qué sentido?

R: De organización, de coherencia de los equipos, de continuidad, ¿no?, de no excesivo individualismo y tirar cada uno por su lado, sino un proyecto, que estaba, que en el momento en que, entiendo, que hay un equipo docente que funciona es que, al menos debajo, hay un proyecto mínimo educativo, ¿no?, de trabajo y en muchos ámbitos. Desde la eficacia, a lo mejor, en las estrategias de enseñanza hasta en los valores que se puedan ir incorporando en el trabajo. Ese determinado conocimiento también me daban de que funcionaba bien T.

(Valentín)

De esta forma, se busca una sintonía entre el proyecto familiar y el propio centro educativo. Esto último implica "altas dosis" de conciencia e intencionalidad respecto a lo que se pretende alcanzar con la educación por parte de la familia y el papel que ésta juega al respecto, lo cual supone una cierta toma de conciencia del *habitus* familiar. Nos permitimos aquí un uso amplio del término aplicándolo, más que al individuo, al conjunto familiar. De esta forma, puede afirmarse que en aquellos momentos importantes en los que la identidad familiar está en juego, los miembros de ésta, especialmente los padres, toman conciencia de su propio *habitus*, y cogen las riendas del proceso de creación de clase social, favoreciendo, así, procesos de reproducción social. En la misma línea apuntada por Taylor (2001), los padres primero eligen el tipo de "producto" particular que quieren y después se deciden por la escuela concreta que les ofrece ese producto, como vemos en los siguientes fragmentos:

M: Aparte que no en cualquier colegio. También elegimos el colegio privado que mejor nos parecía a nuestra forma de pensar. Bueno, pues, estamos contentos.

(Mónica)

J: Y así es como yo los estoy educando y, como yo los estoy educando de esa forma, yo quiero que la educación que yo les estoy dando en un lado, continúe en el otro sitio, que están siete horas todos los días, también. Porque si yo les doy una educación, en el centro le dan otra diferente y luego, los amigos, recibe otra cosa distinta, pues, el chaval se está haciendo un lío. Yo lo que quiero es que lo que yo eduque en la casa sea lo mismo que en el terreno escolar. (...) Como te he dicho antes, nosotros hemos puesto la base. Y nosotros hemos querido que esa base se mantenga en el centro que hemos elegido para nuestros hijos. Nosotros complementamos la educación que reciben nuestros hijos allí con la que nosotros le damos en la casa y a la inversa.

(Julio)

Aquí hay dos aspectos que entran en juego de forma directa. Por un lado, se demuestra la importancia concedida por estas familias a la educación, dado el esfuerzo que dedican a decodificar el funcionamiento de los distintos centros, incluso a este nivel de profundidad. Y, por otro lado, estrechamente vinculado

con el anterior, encontramos una importante acumulación de capital cultural válido para analizar estos elementos, como viéramos en el capítulo anterior. El análisis y la importancia concedida a los proyectos educativos de los centros denota una especial dedicación en términos de tiempo y esfuerzo, pero, a su vez, de las herramientas necesarias para poder comprender y decodificar éstos últimos, no tan sólo en términos académicos sino, de forma más amplia, en relación con la “formación integral de la persona”, como vemos en el siguiente fragmento realmente esclarecedor al respecto:

C: Analizamos muchísimo el proyecto educativo, lo analizamos mucho... nosotros analizamos muchísimo el proyecto educativo, estuvimos en muchísimas reuniones con todo el equipo, el equipo de dirección...

E: ¿Qué os interesaba de eso?

C: Pues, efectivamente, lo que es el proyecto educativo. O sea, no si vamos a dar hasta las raíces cuadradas o solamente cuántas horas de matemáticas... tampoco me importaba... no nos importaba, lo que nos importaba realmente era que cuidaran la formación integral de la persona.

(Carmen)

Fruto de este análisis, al que hace referencia Carmen, estos padres descubren que no todos centros presentan proyectos educativos válidos para ellos, sino que debe encontrarse uno que se equipare al proyecto educativo existente en la familia. Es necesario señalar el filtro impuesto sobre los distintos centros por la existencia de un plan educativo familiar, un “ideal de persona” y la conciencia de los mecanismos por los que se llega a realizar este último, por medio de una educación de características muy concretas. La propia Carmen vuelve a explicitar este aspecto de forma clara:

C: Y ahí pienso que la pública, pues, deja mucho que desear (...) Porque pienso que no hay un proyecto educativo, como tal. Está, desde mi punto de vista, bastante politizado. No son los objetivos, aunque te encuentras de vez en cuando al típico maestro, ¿no?, pero cuando conoces un poco, porque lo conoces de fuera y has tenido la oportunidad... y no los ves al mismo profesorado motivado. Para mi es fundamental que, si tú no estás motivado y estás metido en un proyecto, tú no puedes transmitir eso, ¿no? (...) Entonces, pienso que es demasiada responsabilidad, y pienso que cuando hay

detrás... pues, desde mi punto de vista, por ejemplo, yo en el W. lo que he encontrado es un proyecto educativo, y los profesores están inmiscuidos en ese proyecto, con lo cual transmiten algo, ¿no? Igual que, por ejemplo, pues, me costó muchísimo estrés los años de Ignacio en... habiendo un proyecto educativo, pero en cambio no estaban los valores que yo consideraban que debían estar en el niño, ¿no? O sea, una competitividad muy agresiva, no estaba de acuerdo... la dejadez del otro proyecto... O sea, que he vivido... En cambio nunca hemos ido... nunca... pienso que es verdad, que en la pública tampoco... pero es por... no sé, quizás... tal vez por la importancia que le das a esas edades, ¿no?, de estar como madre, controlar, que es lo que se le está inculcando al niño. Que es que para mí el colegio es, como te he dicho antes en la guardería, es una continuidad de la casa, o sea, no es que el niño va a aprender allí a sumar y restar y se vuelve. El niño allí va a aprender valores ético, valores morales... o sea, va a aprender algo más, entonces, pues, siempre esperas de ese colegio algo más, y yo, pues, en el colegio público, en la Primaria, no lo veo.

(Carmen)

Claramente se puede observar cómo existe un claro sentido de continuidad entre la escuela y la familia con respecto a los principios educativos. Lo que se valora y se pide en un sitio es similar en el otro, y así los jóvenes no encuentran disonancias que distorsionan su esperado desarrollo. En este sentido, como hace Ball (2003b), podríamos definir el hogar como un "segundo lugar de escolarización". Este hecho nos obliga a considerar la organización y los valores familiares, más allá de la configuración y la políticas existentes en los mercados educativos locales, cuando nos planteamos la explicación de los mecanismos y dinámicas de elección de centro, ampliando así de forma necesaria nuestro objeto de estudio.

Es en este punto cuando el carácter público o privado de los centros se introduce como elemento explicativo en nuestro modelo. Como decíamos, son exclusivamente los padres que han optado por centros privados aquéllos que hacen referencia a la existencia de proyectos educativos acordes entre el de la familia y el del propio centro. De forma generalizada, se reconoce un fuerte individualismo por parte del profesorado en el sector público, principalmente durante la etapa de Educación Secundaria y Bachillerato, lo cual impide la creación e identificación de proyectos compartidos, visibles para las propias

familias, en contra del fuerte sentido de trabajo en equipo que éstas perciben en la escuela privada:

V: Hombre, yo si veo un aspecto positivo, por ejemplo, el tema de la... y aquí entramos en otro ámbito que es el de las relaciones laborales, ¿no?, la libertad con la que venimos funcionando como empleados públicos y la menos libertad profesional que tienes como empleado en un centro de la concertada. Pero eso es un elemento, entiendo yo, un factor que está jugando quizás a que se posibilite, ¿no?, un poder trabajar más en grupo y menos individualmente. (...) En la concertada que se pueda trabajar más en equipo.

(Victor)

J: (...) lo de la unanimidad es importante. Es decir, que haya una línea en el que todo el mundo tenga por lo menos que intentar seguir, y si no te van a tirar de las orejas porque tú estás ahí por un... no solamente porque necesitas un trabajo. (...) Y yo creo que la deriva que tomó la... desde todos los cambios políticos que ha habido, la deriva que ha tomado la pública, en mi opinión, que es una cosa mía, ha sido negativa, en el sentido de que no ha habido... en los centros, tengo yo la idea, de que en los centros públicos no hay una línea. Ahí cada uno... lo de la libertad de cátedra, se ha exportado de la Universidad, ¿no?, y cada uno toca su pito y no existe, me da a mí la sensación, no conozco ese mundo, de que no hay unanimidad de criterios y que la cosa va como disgregada. Y eso se les trasmite a los niños. Entonces, yo prefiero meterlo en un sendero y que luego él decida, es lo que yo hablaba antes.

(Jacinto)

Consecuencia directa de esto último, según estas familias lo más destacado es el “carácter integrado” de dichos proyectos. Uno de los aspectos especialmente valorados es la posibilidad de continuidad dentro del centro durante todas las etapas propuestas por el sistema. El que los hijos no tengan que cambiar periódicamente de centro, se mantengan en un entorno estable que garantice la comunicación entre los profesores de los distintos cursos y la posibilidad de evitar posibles distracciones en dichos pasos, se considera uno de los aspectos más positivos de los centros educativos concertados y privados, los cuales, mayoritariamente, ofertan todas las etapas educativas, a diferencia de los centros públicos:

Lo cierto es que la concertada, ves una mejor organización escolar, ¿eh?, una mejor organización del currículum, ¿eh? Juega también,

quizás pueda jugar también, el que, en este caso, en el mismo centro, puede ser un elemento, puede ser un factor, no lo sé, de continuidad, ¿no?, desde Infantil hasta Bachillerato, ¿no?, debe serlo, es más fácil el traslado de información de una etapa a otra, el conocimiento, ¿no?, del alumnado, más como su casa, desde chicos... a ir cambiando de un centro de Infantil, Primaria, otro de Secundaria, ¿no? Veo un mayor escalonamiento en el área, en las áreas de aprendizaje.

(Valentín)

Por último, al igual que ocurriera con la elección entre pública y privada, el proyecto educativo del centro es utilizado como una herramienta de selección. Implica selección de las familias que hay en el centro en virtud del grado de conexión existente entre sus proyectos familiares y el de aquél. El proyecto se sitúa por encima de las propias configuraciones y situaciones familiares y es un aspecto prioritario, con lo que se garantiza que no todas las familias tengan cabida en un determinado centro:

C: Simplemente, para mi punto de vista, el tema de selección es importante a la hora de que si tú quieres llevar a cabo realmente un proyecto educativo. Es que parece como una fantasmada y al final es un negocio: yo pago y el niño recibe clases, recibe más clases de la cuenta porque pago, ¿eh?, y, además, encima de todo le puedo exigir al profesor. Hasta ahí ésa es la imagen, desde mi punto de vista, fría de lo que es un colegio privado, ¿eh? Fría, cierta, cierta y fría. No es la mía. La mía es que si los niños están ahí es porque yo he decidido pagar su enseñanza, ¿eh?, y yo le exijo al colegio que haga la continuidad que tengo yo.

(Carmen)

J: (...) pero sí van buscando el que sus hijos tengan una disciplina, les den una serie de valores, haya unas normas, que no sea todo: «yo entro, yo salgo, cuando me da la gana, yo me voy... esto, yo fumo en la puerta, no sé qué... yo...» Es decir, que sí, que vivan unas normas. No será tan poco interesante para los padres un determinado colegio, o algo habrán oído, cuando luego buscan ése... y muchos hijos de antiguos alumnos que van allí: «no es que yo quiero que a mí...».

(Jacinto)

La importancia concedida a la existencia de un proyecto educativo, "público y publicitado", puede entenderse como el resultado de la puesta en práctica de

una nueva estrategia de cierre social *excluyente* por parte de las familias de clase media. La diferencia, en este caso, es que son las propias familias las que estarían forzando a que dicha selección y exclusión la realicen los propios centros, en base a criterios “oficiales”, lo cual las descargaría de “responsabilidades” con respecto a los efectos sociales de dicha selección.

8.3. El ambiente general de un centro: la búsqueda del entorno propicio

Una vez examinado el proyecto educativo, ya sea de un centro educativo público o privado, la siguiente característica que debe cumplir el centro es que disfrute de un “buen ambiente”. Van Zanten encuentra esta misma situación en su investigación sobre la periferia de París. Esta autora revela cómo las familias de clase media se presentan “fuertemente protectoras respecto a la experiencia escolar de sus hijos y respecto a la elección de escuelas que tienen reputación de tener un buen «clima»” (Van Zanten, 2003, p. 113). Este atributo hace referencia a la valoración de determinados elementos relacionados con el *orden expresivo* de las escuelas al que hacíamos referencia anteriormente. Como señalan Gewirtz y sus colegas, estos padres buscan un “ambiente totalizante donde es más fácil seguir la corriente que ir en contra” (1995, p. 56). Este “buen ambiente” es experimentado de forma distinta en función del tipo de escuela. Aquéllos en escuelas públicas valoran la dimensión social del centro, pero expresan ansiedades respecto a que sus hijos puedan encontrarse con un “mal grupo” o los problemas “típicos” vinculados o relacionados a este tipo de centros, los cuales se perciben incluso a través de medios de comunicación, como vemos:

P: Ese instituto está bien, ¿eh?, ese instituto tiene gente seria. Son gente trabajadora y es un instituto que hay buen ambiente, que para mí es también muy importante.

O: ¿A qué te refieres con que es un buen instituto?

P: Que no hay problemas de disciplina o problemas de esos que salen en la tele, ¿no?, de violencia escolar, violencia en las aulas... Parece que no hay demasiada droga, ya no lo sé, de eso, al menos,

yo no me he enterado (risas). Pero parece que no, parece que no, en este tema.

(Puri)

Otro de los riesgos que se presentan dentro de la enseñanza pública, tal y como también observan Power y su equipo, es que sus hijos no fueran lo suficientemente motivados en estos contextos, "o sean discriminados y estigmatizados por ser «demasiado inteligentes»" (Power et al., 2003, p. 52). En nuestro estudio encontramos a su vez esta misma situación cuando Mario narra la experiencia negativa de su hijo precisamente por su buen desarrollo a nivel académico:

M: (...) bueno, de hecho te voy a contar una anécdota. De hecho a mi hijo, el menor, en 1º de ESO, que cayó en un curso muy, muy malo... muy malo, le amenazaron de que si sacaba más de un 7 le pegaban...

E: ¿Los compañeros?

M: Sí, sí, los compañeros... los... los... unos compañeros, no todos... Entonces el niño me lo dijo a mí... y yo estuve... yo tuve que ir a buscar al niño a la puerta del instituto, porque había una gentuza, porque era una gentuza... amenazar a un niño porque saque buenas notas... y ya estuve hablando con ellos.

(Mario)

De forma opuesta, esta sensación de riesgo es menor en aquéllos que han elegido escuelas privadas selectivas. Podría decirse que existe una sensación de que la inversión económica que están realizando salvaguarda, de alguna forma, a sus hijos de esos problemas y garantizan un ambiente que favorece y reconoce positivamente el éxito académico (Power et al, 2003). En los colegios privados se garantiza un "control" sobre el ambiente, al menos de forma indirecta, controlando a su vez la población de los mismos, de forma que será el propio centro el que "limpiará" el ambiente, restaurando la "seguridad", como vemos en los siguientes fragmentos:

E: No, jamás de público. (...) Pues, mira, personalmente... primero no nos lo planteamos. Primero ni hablarlo entre nosotros. No me hubiera gustado. ¿Por qué? No por la enseñanza en sí, sino por el ambiente.

O: ¿Qué diferencias ves tú ahí?

E: Pues, mira, yo he pasado por institutos: Padre Suárez... no lo sé. No hay control ninguno...

O: Cuando dices que has pasado, ¿has pasado por fuera?

E: Por fuera he visto los recreos de los niños y, control, ninguno vi. Ahora ya será más normal pero... el porrito fumándolo... que lo hacen aquí porque aquí salen fuera y lo hacen, pero no era dentro del mismo... Y, no lo sé, no me agradó el ambiente que vi de compañeros... Pero jamás me lo... nos lo hemos planteado jamás, ¿verdad?

(Elena)

P: Porque... hay un ambiente... cordial, porque los profesores... se puede hablar con ellos... les puedes plantear... vemos que están preocupados porque... porque el colegio... vaya bien... vaya a mejor... (...) No es morralla, ni es morralla... por decirlo de alguna mala manera mal expresado... ni tampoco un garbanzo negro lo permiten mantenerse mucho tiempo... en cuanto detectan un garbanzo negro limpian la era... como digo yo. Eso te da, pues... esa seguridad, esa... en fin, no sé que decirte más.

(Paula)

La selección del alumnado, como vemos, se produce de forma reiterada por distintas vías en los centros de titularidad privada. Para saber el tipo de alumnado y el ambiente que respira un centro es suficiente con “pasar por la puerta” de los mismos durante la entrada o la salida de los niños, pero también puede ser significativo observar el ambiente que predomina entre los padres y las madres que se acercan a llevarlos y recogerlos. Marta expresa de forma muy gráfica este aspecto. Para ella es importante garantizar la homogeneidad en el ambiente de las familias ya que el control del alumnado es difícil de lograr. Ella “no pide otra cosa”, más que encontrar un entorno en el que predominen mayoritariamente, de nuevo, las “personas como nosotros”, utilizando las siguientes palabras:

M: Bueno, pensamos que puede ser un buen ambiente, de familias que creemos que más o menos están como nosotros. Si yo no pido otra cosa, nada mas que... luego ya eso no quiere decir de que los niños vayan a... (...) Yo por ejemplo tengo aquí un colegio muy cerca, muy cerca, que es el del Parque de las Infantas. Es que ése, incluso por las mañanas, abrimos la puerta... que mis hijos desde pequeños hubieran podido ir solos al colegio, porque es que sales por la puerta de la cochera y es cruzar la calle y una calle que no

pasan ni coches, porque los únicos coches que pasan son los que vienen a mi cochera y punto. Pero bueno, un poco lo que te he dicho, ¿no?, el ambiente. Yo pasaba por la puerta cuando mis hijos eran pequeños y el ambiente de las familias que se veían en la puerta pues a lo mejor no me gustaba... No es por discriminar, pero es que no me gusta, se me está poniendo la palabra y no me gusta usarla, eh... a lo mejor, pues... umm... muchos gritos, muy mal hablados ¿no?, que no quiere decir que yo no los veo ahora allí, que los veo hasta muchas veces hasta peores, pero... ¿me entiendes? Así de principio ves a las madres un poco como llaman a los niños, ¿no?, y ya te echa un poco para atrás. (...) No me gustaba el ambiente que había en las puertas, las madres con la forma de hablar, lo que hablábamos de la educación, del saber estar, no me gustaba. Eso hace, es lo que comentábamos antes, ¿no?, todo contiene relación, ¿no?, ya de antemano el niño que tira el papel al suelo te gusta menos que el... que a lo mejor luego están... es mejor que el otro, pero así sin conocer a ninguno prefiero el que no tira el papel al suelo ¿no?

(Marta)

Aún así, parece que ni siquiera en los últimos años la educación concertada pueda garantizar este "buen ambiente".. Probablemente el paulatino enriquecimiento de las sociedades, la bonanza económica de algunos sectores dentro de las propias clases obreras o la aludida "pérdida de valores" por parte de los jóvenes, hace que incluso la escuela concertada se "contamine" de ese "ambientecillo" del que tanto esperan distanciar a sus hijos, como expresa Trinidad:

T: Pues, claro, dice: «es que claro...», me dice el chico este, el tutor, dice: «Puf, es que se está metiendo aquí un ambientecillo ya que casi vamos a estar como... como está pasando en los institutos. O sea, falta de autoridad, el ser: "me da igual. –Te pongo un cero. – Pues ponme cuatro, tío, me vas... pues, te doy dos bofetadas yo"». Ese principio de autoridad que no existe, el respeto al docente, no ya como persona sino... hombre, también, agradecimiento porque te está enseñando y te está dando su tiempo a ti, chaval, para formarte. Entonces, ese... esas cosas, pues, me estaba diciendo éste que es que casi... que ya están introduciéndose en el colegio esos... el clima ése que hay en los institutos públicos. Digo: «pues, estamos claros que aquí...» Pues eso será un problema de la sociedad, que... que no lo sé... no sé, es que intuyo es que a los médicos les pasa igual.

(Trinidad)

Como vemos, existe un claro control de distintos elementos relativos al orden *expresivo* de los centros. El ambiente del que éstos gozan, el control establecido por el mismo y el comportamiento de sus integrantes, en sus distintas dimensiones, son aspectos clave a la hora de formarse un juicio sobre los mismos. Pero, a su vez, los padres de clase media dan importancia a aspectos relacionados con el ambiente, que se podrían situar dentro de aquellos pertenecientes al orden *instrumental*. El aspecto físico del edificio, el cuidado que se tiene del mismo y la imagen, en definitiva, son reflejo de un cuidado y "otro tipo de ambiente" en el que se desea que sus hijos se desarrollen, como afirma Jacinto. Lo público se relaciona con dejadez, desorden y poco interés, lo cual se plasma en la propia imagen externa del centro, de forma que puede distinguirse "a simple vista" la titularidad de un centro por su aspecto físico, por la existencia o no de ese "decoro", en palabras del propio Jacinto:

J: Tú llevas a unos padres, sin saber dónde van, tú los dejas en un centro y dices: «mira, este centro tiene la misma antigüedad que éste. Tú velo y decide». Yo te garantizo que el 100% elige el privado. Lo público, por la consideración de lo público, te da una sensación de abandono y de desastre que es la leche. Y vas a un centro privado, donde está tutelado, donde... claro, y dices: «si es que este centro es más nuevo que éste», está todo perfecto, todo... Y yo quiero que mi hijo se desenvuelva en ese tipo de ambiente, más que en el otro. El... ya, el aspecto exterior, las formas externas, ya de entrada, te seducen, ¿entiendes lo que te digo? Mira, yo hago reconocimientos escolares, por mi trabajo, y yo, concretamente, en mi zona hay once centros escolares, ¿no? Y lo comentamos los compañeros. La manera con que te llevan un curso a que tú lo vacunes. Dices: «esto se nota que es público, se nota que es privado...». Eso es un decoro, es un... o sea, un hacer las cosas en condiciones. Y ese tipo de cosas se le transmite a la gente. En los públicos aquello es la repoya: un escándalo en la puerta, un desorden, un poco interés... el profesor los deja allí y se va. Mientras que van colegios de los otros y cada niño entra con su cartilla, no se oye una mosca, es una cosa... una cosa que dices: «esto es distinto». ¿Por qué pasa eso? Pues no lo sé, quizás sea la cosa que tiene lo público. No lo sé.

(Jacinto)

Ante esta situación, la solución que se plantea desde el seno de alguna de estas familias pasa por realizar una nueva inversión. En este sentido el capital económico puede asegurar un centro acorde a esta dimensión *instrumental*. Así se aseguran la garantía de determinados servicios vinculados a ella. Estos aspectos, no obstante, son más difíciles de alcanzar en la escuela pública debido a la percepción de una aparente falta de organización y problemas de gestión.

J: Hace unos años no tenían pabellón en el colegio. Tuvieron que hacer una cuota especial para hacer un pabellón. Y se hizo un pabellón deportivo. En un colegio público no hay que hacer esas cosas. Socialmente, el Estado, cuando le viene bien te lo construye y, si no, pues, tu hijo no tiene un pabellón. Yo quiero que mis hijos tengan un pabellón. Yo quiero que mi hijo, cuando vaya andando por el colegio, no se encuentre, yo qué sé, medio bocadillo tirado por el suelo y aplastado en el suelo. Hombre, yo pago... pago para que haya una limpiadora que se encargue de limpiar aquello. Yo no quiero que mi hijo entre a los servicios y se encuentre los pegotes de suciedad en los servicios. No. Yo quiero que, cuando mi hijo entre en un servicio, entre en un servicio limpio, un servicio que esté en condiciones. Que me cuesta el dinero, pues, vale, pero yo prefiero pagar para eso. En el colegio... justamente enfrente de donde yo vivo hay un colegio público, que han llevado vecinos de allí a sus niños, y nada más empezar el primer año estuvieron una semana sin poder entrar en clase porque se habían atascado los servicios y salía la suciedad por las escaleras abajo. Entonces, yo me alegré muchísimo de que mi hijo no estuviera en un tipo de centro así. Eso puede ocurrir en un centro concertado, evidentemente, claro que puede ocurrir, hay una avería y hay una avería, pero esa avería al día siguiente se soluciona. Un colegio público que si tiene que pedir, que si tiene que firmar, que si tiene que mandar una factura, no sé qué, no sé cuánto... pues tarda mucho en solucionarse. Y, luego, lo que te estoy diciendo, pues, para mí es primordial.

(Julio)

8.4. Cercanía del hogar: un arma de doble filo

Por último, en este capítulo, nos centraremos en la cercanía del centro al domicilio familiar ya que es el criterio más valorado y potenciado por la legislación relativa a la elección de centro desde los años 90, como ya se puso de manifiesto en el capítulo quinto. Sin duda, el efecto de las políticas de

elección de centro, que enfatizan la cercanía tanto del domicilio familiar como del trabajo de alguno de los padres, favorece la homogeneización, en términos de clase, que presentan los centros educativos dentro de un mercado educativo local. Esta situación es especialmente importante en países como España en los que no hay una plena libertad de elección de centro. El desarrollo y la población de los núcleos urbanos no se produce de forma aleatoria, sino que responde a dinámicas de *gentrificación*, *guetización* y división de los distintos barrios (Savage et al., 2003). No hay más que recorrer cualquiera de las ciudades andaluzas y españolas para constatar, como aduce Rosenmann (2004), que las mismas se encuentran estratificadas en función de la variable *clase social*, principalmente a causa del sistema de mercado del suelo urbano. De esta forma se producen “procesos de agregación”, por oposición a desagregación, mediante los que se crea capital social muy valioso en vecindarios y escuelas para sus miembros (Van Zanten, 2005). En nuestro caso, observamos cómo la cercanía al domicilio familiar es importante y deseable, pero siempre que ofrezca un mínimo de calidad, sobre todo cuando ofrece garantías de que el ambiente circundante al colegio comparte un mismo conjunto de valores y participa de los mismos principios culturales. Es por lo que en la mayoría de los casos se opta por centros cercanos al domicilio, ya que a su vez es garante de un tipo de población muy concreto, de forma que “aquéllos con mayores recursos viven en comunidades con las escuelas públicas de más reputación” (Devine, 2004, p. 47). No obstante, como vimos anteriormente, con la ampliación de las zonas de influencia de los centros educativos se incrementa el número de centros preferenciales dentro de cada zona, por lo que se hace necesario traer de nuevo otros marcadores o criterios que ayudan a determinar la elección:

Por la cercanía a casa. Ésa es, normalmente es la principal razón. Si no quieres un colegio privado que tengas que pagar, entonces, buscas la cercanía, buscas el tener algo cercano y, dentro de algo cercano, de lo mejor.

(Elisa)

E: ¿Por qué elegisteis el G.?

R: Bueno, porque era el centro de referencia, ¿eh? Era el instituto de referencia.

E: ¿En qué sentido?

R: Pues, por la... por la zona donde vivimos nosotros, era ése y, luego ya un poco más... porque me parece que se eligen tres, en la zona límite hay tres, y luego era el S.. Entonces, bueno, pues yo me fui a la Delegación de Educación, para informarme un poco de qué tal iba ese instituto, el porcentaje de aprobados, suspensos, y... me encontré que incluso los premios... tenía premios extraordinarios de... Entonces, pues, me decidí por él, porque además coincidía que un par de compañeras de Rocía iban a ir a ese instituto.

(Rocío)

Aquí encontramos varios aspectos positivos que se dan de forma simultánea: cercanía de casa, buenos resultados y amigos en la misma escuela. Aún así, resulta sorprendente analizar el proceso desarrollado para identificar dichos aspectos positivos, incluyendo una visita a la propia Delegación Provincial de Educación en busca de información. De nuevo el capital cultural está fuertemente implicado en este proceso, jugando un importante rol respecto a qué información buscar y, a su vez, dónde se puede encontrar ésta (Van Zanten, 2005).

Junto a estos posicionamientos, como vemos, se valora especialmente la cercanía con los compañeros, potenciales amigos, siempre y cuando está garantizado el control de estos últimos. En los casos en que no existe dicha posibilidad la cercanía a casa es un criterio que se relativiza, como puede observarse claramente en el caso de Julio. Tanto él como su mujer pertenecen a lo que podríamos llamar las "nuevas clases medias". Ambos provienen de familias de clase obrera y es durante el desarrollo económico español en la década de los 70 cuando alcanzan su posición social actual. Ellos viven en una zona tradicionalmente de clase obrera, lo cual les "fuerza" a buscar un centro educativo fuera de su barrio para evitar el "contagio" de sus hijos con los valores de "la gente del barrio":

J: Yo tengo esa concepción y cuando tienen que hacer la comunión los niños del colegio lo hacen en el colegio, no tiene que irse mi hijo a una parroquia porque en el colegio no hay comunión, no hay confirmaciones. Sin embargo, en el colegio concertado sí que hay confirmaciones y mi hijo hace la confirmación junto con los

alumnos, junto con sus compañeros de clase. En el otro lado tiene que unirse con la gente del barrio. (...)

(Julio)

Como señala Van Zanten, los padres de clase media son conscientes de que las escuelas “tienen un rol central en la constitución de identidades de clase a nivel local” (Van Zanten, 2003, p. 114). Julio, en el sentido apuntado por esta autora, elige una escuela concreta bastante alejada de su domicilio. Él quiere que su hijo se identifique con el “mundo” de esa escuela de “clase media”, pero no con el cercano “mundo exterior”, el de su barrio, representado aquí por la “parroquia”. En este sentido, podemos observar cómo el propio Julio está configurando una serie de fronteras morales con la intención de mantener otras de tipo social. Por contra, la familia de Puri vive en barrio que claramente podríamos catalogar de “clase media”, lo cual redefine de forma opuesta su concepto y la finalidad del criterio de “cercanía al domicilio”:

P: Porque yo siempre he pensado eso, ¿no?, a la hora de elegir un centro es importante que esté cerca, que no tengan que ir en coche, sino que puedan ir andando y volver andando a su casa. Y, además, porque, normalmente, los amigos tuyos son los amigos del instituto, normalmente. Y, normalmente, salvo excepciones, la gente que va a tal o cual instituto es porque vive cerca. Entonces, así, pues, el contacto con tus amigos es más cercano, ¿no?, que si tienes un amigo que vive en Albolote.

O: Sí, es más difícil, es más complicado.

P: Claro, bastante más complicado. Y, además, ahora cuando son mayores pues ya hay menos diferencia, pero cuando son pequeños, sí, se nota mucho eso, ¿no?, que están más solos. Mientras que yo recuerdo mis hijos que salían a jugar a la calle, cuando eran pequeños, con sus amigos del colegio que vivían al lado.

(Puri)

La cercanía al domicilio, por tanto, no es un simple capricho, sino que juega un papel importante en el desarrollo del proyecto educativo familiar. Entre otras cosas permite a la familia llevar a cabo un determinado tipo de ‘vida familiar’, expresado en el siguiente ejemplo, mediante la importancia dada a la posibilidad de almorzar “en familia”, como señala Mario:

M: Yo siempre he pensado que mejor colegio el que más cerca te pillara de la casa.

E: Bueno, es verdad.

M: Yo soy de la opinión que son tan buenos los públicos como los privados y que, después, el ideario ya se lo das tú, estén en un privado o en un público. Que estás en uno religioso y tú eres religioso, que estás en uno público y tú eres religioso, ya le darás tú tu idea religiosa. Que estás en uno religioso, pues, mira, te sirve de apoyo a lo que tú piensas. Pero yo, siempre, la vivienda y los colegios al lado el uno del otro.

E: Cerca del trabajo y del colegio de los niños, sí.

M: Es como las compras. Vas al Corte Inglés, pues, porque te pilla más cerca, no... ¿que es un poquillo más caro?, bueno, te lo ahorras de otro sitio o te lo quitas de otro sitio. Pero que las compras... Pero no es por nada, sino, simplemente, pues que te... que ganas tiempo. El tiempo es muy importante en la vida. Entiendo yo, ¿eh? (...)Y, después, por cercanía... primero, porque el piso orientado nos venía bien, el colegio del niño, siempre, en Madrid pasaba igual, los niños han ido andando siempre al colegio. No queríamos autobús. También pensamos que teníamos que comer juntos todos, no cada uno en un extremo. Y buscábamos siempre el domicilio cerca del colegio.

(Mario)

A modo de síntesis

En este capítulo hemos iniciado el análisis del proceso de valoración que realizan las familias de clase media sobre los distintos centros educativos, y que continuaremos en el siguiente capítulo. Para ello hemos distinguido distintas dimensiones que se ponen de manifiesto en dos grandes grupos, siguiendo la división propuesta por Bernstein (1988), el orden *expresivo* y el orden *instrumental* con el fin de estudiar las relaciones alumno-familia-escuela. Aquí nos hemos centrado en el primero de ellos, demostrando como más allá de elementos directamente relacionados con la dimensión académica, los padres valoran otros aspectos de índole diferente. Hemos podido constatar cómo "la mejor escuela" no es tan sólo la que obtiene los mejores resultados en las distintas etapas. Aspectos como el prestigio social, generalmente medido en función de la población que atiende un determinado centro, el carácter del mismo, el que sea de titularidad pública o privada, o el ambiente

general, son aspectos prioritarios en la definición de la “excelencia” educativa. De esta forma, la elección de centro se sitúa en el centro de aquellas dinámicas destinadas a posicionar a los hijos en una situación privilegiada y ventajosa frente a otros, mediante el uso de estrategias de *cálculo racional*. Aún así, como señala Ball, “es importante no permitir que las nociones de elección y estrategia se imbuya dentro de una visión de la acción social dominada por entero por el cálculo racional. (...) A veces las elecciones son tomadas, y las estrategias están basadas, por un número variado de razones, no simplemente para conseguir cierta ventaja” (Ball, 2003a, p. 23). Asimismo, en algunos casos, también podemos encontrar distintas opciones basadas más en aspectos de índole social que basadas en el cálculo racional. En algunos casos, el carácter del centro no es tan importante o, al menos, hay otras prioridades que lo son más, sobre todo, aquéllas relacionadas con la propia vida y la unidad familiar. Existe, a su vez, una clara conciencia del “papel compensador” de la familia. El poder disfrutar de más tiempo, ir andando al colegio, comer juntos todos, vivir cerca de compañeros y amigos (siempre que respondan al perfil esperado de los mismos), son aspectos muy importantes para estos padres, los cuales están ligados a la posibilidad de acceder a un “centro de confianza” en las cercanías del domicilio. Esto permite a los centros educativos un cierto margen a la hora de satisfacer las exigencias familiares, ya que los padres estarían dispuestos y, más importante aún, disponen de los recursos necesarios, para compensar “pequeñas faltas” que se pudieran estar dando.

Aún así, es importante volver a la idea principal con la que iniciábamos este epígrafe. En la mayoría de los casos, la preocupación por la población de un centro, la categoría social, la selección y la cercanía a casa, conforman un conjunto en el que unas llevan a las otras, dada la distribución social de nuestras ciudades. El cierre social mediante la educación quizás comience fuera de la propia escuela, contribuyendo dichos aspectos externos al refuerzo de las dinámicas de reproducción social. Por lo tanto, para explicar estas referencias se hace necesario un estudio más amplio, de carácter multidisciplinar, en el que se incluyan aspectos relacionados con la demografía y desarrollo urbanístico de las ciudades, políticas de inclusión social fuera del

ámbito educativo, existencia y accesibilidad al transporte público, etc. En este sentido, las palabras de Gorard y sus colegas son esclarecedoras al respecto, poniendo énfasis en estas "dinámicas de declive", que se producen en el interior de las propias ciudades, a causa de las distintas estrategias puestas en práctica por las familias dominantes, "incrementando la distancia entre las escuelas que sirven a los ricos y aquéllas usadas por los pobres" (Gorard et al., 2002, p. 369).

**El orden instrumental en la valoración de centros educativos:
condición necesaria pero no suficiente**

En el capítulo anterior pusimos de manifiesto cómo, a diferencia de lo esperado por los defensores de la privatización y creación de cuasimercados, las familias de clase media valoran los centros educativos en términos más allá de los indicadores meramente académicos. No obstante, y especialmente en la sociedad actual, los aspectos relacionados con el nivel académico y el ascenso dentro del sistema educativo no se puede obviar ni dejar al margen. De esta forma, aquellos elementos vinculados al orden instrumental de los centros serán a su vez evaluados durante el proceso de elección de centro dada su importancia, tanto presente como futura. Como veíamos en el capítulo anterior, el orden instrumental engloba los comportamientos, las actividades y las distintas configuraciones escolares que están relacionadas con la adquisición de destrezas específicas. Dicho orden se verá fuertemente influenciado por las distintas configuraciones sociales, el desarrollo y los planteamientos de los sistemas educativos, los cuales deben ser entendidos dentro de dinámicas económicas y sociales más amplias:

“El propio orden instrumental puede ser inestable cuando la sociedad está experimentando rápidos cambios tecnológicos. Pueden introducirse diferentes temas en el currículum y algunos pueden perder su status. También puede haber un cambio en los medios de enseñanza, y esto puede conducir a inestabilidades dentro de la escuela”

(Bernstein, 1988, p. 39)

El orden instrumental ayuda a clasificar a los alumnos individualmente en términos de su posición con respecto al mismo. Esta posibilidad de clasificación toma una dimensión más relevante cuando se la vincula con el mercado laboral como propone el propio Bernstein. Según este autor, “el vínculo entre los dos,

a menudo por medio de las licencias para ejercer (exámenes) en diferentes partes del sistema, son expedidas por las escuelas, universidades, etc., más que a través de contenidos específicos” (idem). Esta idea es especialmente importante para las familias de clase media, las cuales son conscientes de dicha relación, como ya ha sido puesto de manifiesto. De esta forma, junto a la formación de una identidad de clase determinada y la identificación con una trayectoria personal concreta, no se puede obviar la necesidad de ir pasando por las distintas etapas del sistema educativo, obteniendo las necesarias credenciales, y hacer todo lo anterior con un nivel determinado que les abra el mayor número de posibilidades disponibles.

La creación de dicha trayectoria e identidad tiene una base común en la forma en que estos padres la plantean: la individualidad de sus hijos. Como afirma Allat, “la identidad es un producto tanto público como privado. Provee al individuo con un sentido de sí mismo. (...) dependiendo de la localización en la estructura social, el individualismo puede limitar tanto como expandir los horizontes económicos y políticos” (Allatt, 1993, p. 152). Según esta misma autora, dicho individualismo confiere a los jóvenes de clase media, miembros de un grupo privilegiado, un sentido de distinción y autenticidad, de forma que “este énfasis en la idiosincrasia y valor del individuo, junto a la conciencia de la necesidad de trabajar duro ahora para mantener las opciones de empleo abiertas, se da dentro de un contexto de futuros flexibles, un campo de posibilidades, lejos de formas rígidas y discretas” (ibidem, p. 152). La principal función de la escuela será la de mantener abiertas dichas posibilidades, por lo que, como veremos, el nivel académico y la atención personalizada serán los aspectos principales a tener en cuenta dentro del orden instrumental de aquéllas.

9.1. El nivel académico: los resultados como prueba de la bondad del proceso

En la actual cultura de la “excelencia”, en el seno de la sociedad de la información, los altos resultados educativos son un objetivo fundamental para garantizar el acceso a determinadas posiciones sociales y puestos laborales. El

éxito académico se plantea como una nueva estrategia desarrollada por las clases medias como defensa ante la incertidumbre y las ansiedades generadas por el funcionamiento y la configuración del sistema (Lucey y Reay, 2002). El nivel académico es juzgado tanto por los resultados como por el grado en que se interiorizan el “carácter y los hábitos para triunfar en la competición con otros que no tienen esas ventajas” (Jordan et al., 1994, p. 142). Dado el miedo al fracaso y a la exclusión social reinante en la mayoría de las familias de clase media, los resultados académicos se presentan solamente como algo indiscutiblemente deseable, obviando las consecuencias que pueda tener dicha competitividad para otros sectores sociales (Lucey y Reay, 2002). Como señala Devine (2004), las familias de clase media son conscientes de que sus hijos están dotados académicamente, por lo que será crucial que éstos se desenvuelvan en un ambiente en el que sean intelectualmente retados y donde los profesores tengan éxito en hacer que desarrollen sus habilidades. Por tanto, junto a la necesidad de trato individualizado, expresada en el apartado anterior, el nivel del profesorado y la escuela en general serán a su vez indispensable. Puri es consciente de este aspecto cuando recaba información acerca de los distintos centros y, de hecho, ha sido el nivel académico lo que terminó decantando su elección:

P: Del K., pues, conocía menos gente. Conocía, simplemente, a dos. Y, además, los padres de compañeros de mis hijos, que tenían hijos mayores que iban allí. Entonces, les preguntaba. Pero, tampoco me hablaban mal del instituto, me hablaban bien. En lo que respecta al nivel es lo que me decidió. Porque aquí me hablaban eran muy exigentes... Entonces, a mí me decidió eso.

(Puri)

J: Y yo los voy a llevar a mis hijos a Bachiller y digo: «a ver, qué indicadores tengo yo del nivel que dan, cuántos llevan ustedes a Selectividad, qué porcentaje tienen de aprobados...». Todo ese tipo de cosas, ¿no?, y hay cosas que venden, ¿no? Porque hay centros privados que se anuncian en los periódicos: «está abierta la campaña de matriculación», como el B..

(Jacinto)

Como señalan Lucey y Reay, lo anterior implica que estos padres se vean forzados a realizar una “gran cantidad de trabajo social, cultural y psicológico”

(2002, p. 334). “Trabajar el sistema”, como veíamos, es un proceso que implica esfuerzo y dedicación, y, aún así, la decisión definitiva en determinadas situaciones no resulta sencilla. Elisa, en su búsqueda del “nivel”, se encuentra ante un difícil dilema cuando descubre que el entorno en el que la familia vivía en aquel momento no podía ofrecerle a su hijo las condiciones idóneas para su desarrollo intelectual. Su trabajo había hecho que toda la familia se desplazara a un pueblo, alejado de la capital, donde sus hijos habían sido escolarizados. El problema surge cuando descubre que aquel entorno “se les quedaba pequeño” para sus hijos. Ante esta situación se opta por un cambio de residencia de toda la familia, trasladándose a la capital para que ellos pudieran asistir a un centro de “niveles más elevados”, acorde a sus expectativas, aunque esto supusiera que la propia Elisa tuviera que desplazarse, al menos dos horas diarias, para atender su trabajo.

E: Como yo era maestra, me tuve que ir a Periana, se vinieron conmigo. Allí no había nada más que un centro, que era el centro público. Entonces, mi hijo Pablo hizo todo lo que fue la Primaria en ese centro público. Al no tener otra opción, pues lo que había. Cuando terminó la Primaria, 6º de Primaria, sí decidimos que ya aquello se nos quedaba pequeño, además ya le veíamos al niño los matices de que es un niño muy estudioso, muy lector y que le gustaba mucho... estudiaba y sacaba siempre muy buenas notas, con muy poco esfuerzo. Entonces decidí venirme a la capital, a Granada, y yo hacer el trayecto, ir a Periana y volver, diariamente.

O: Esa decisión fue por mantener a Pablo en...

R: Sí, por mantener a Pablo ya en Granada donde los niveles estaban más elevados, porque en los colegios públicos los niveles siempre están en función del tipo de alumnos.

(Elisa)

El caso de Elisa nos muestra hasta qué punto se valoran y priorizan determinados aspectos de educación de los hijos. En la misma línea de lo analizado por Allat (1993), uno de los objetivos inmediatos de estas familias es la consecución de buenas calificaciones en los exámenes de carácter oficial. Una buena escuela, por tanto, será aquella que prepare a sus alumnos para estos exámenes y mantenga un estricto control sobre los mismos. En este sentido, en las entrevistas son constantes las referencias a la importancia de no adelantar acontecimientos y no minusvalorar otros aspectos en función de

los exámenes, considerándose éstos indicadores como uno más entre otros (Gewirtz et al., 1995). Dicha afirmación va perdiendo fuerza conforme se avanza en el sistema educativo, apareciendo de forma prioritaria en el horizonte de las familias durante la última etapa previa a la universidad. En este momento todas las miradas están puestas sobre la prueba de Selectividad, cuyos resultados determinarán las posibilidades de acceso a los diferentes centros de Educación Superior. La realización de controles y pruebas de evaluación constantes en el colegio, es un elemento que tranquiliza a las familias en relación a la preparación de estos exámenes, además de ser una herramienta de monitorización del proceso:

P: Porque allí lo que sí hacen es hablar mucho... “¿cómo está este alumno?”, porque además es un colegio que hace muchos controles... porque eso es bueno, a mí me gusta también esa parte. Cosa que no tienen los... los... públicos, creo. Hacen muchos controles... hacen, un tema y... hacen una prueba escrita, otro tema, otra prueba escrita... o cada dos, y luego hacen... ejercicios valorables, una... un examen... sorpresa... valorable, con eso van haciendo controles, y luego todo puntúa... que te preguntan en clase, y que contestes adecuadamente, te pones tu puntuación, pues... eso motiva... a los niños... eh... todo ese tipo... hacen que los niños vayan estudiando al día... pero... a lo mejor... yo... tendría que entrar allí para decir pues... a lo mejor estoy equivocada en todo lo que te estoy diciendo, pero eso es lo que yo... capto.

(Paula)

J: A mí me decía una profesora del colegio, y es cierto, se ve, cuando están hablando unos niños en la calle, unos chavales de dieciocho o diecinueve años se ve perfectamente quién ha estudiado en un determinado colegio y en otro. Mi hijo me contaba que, cuando sale con sus amigos, sabía hasta donde estaba estudiando, decía: «papá yo llego a hablar con unos amigos, que no son del colegio, y me dice: “joder, los de los R., los L. y tal siempre estáis diciendo: pues yo he sacado un nueve y podía haber sacado un diez, pues yo he sacado un siete y podía haber sacado un ocho y, sin embargo en los colegios públicos dicen: joder pues yo he aprobado o a mí me han quedado tres”». O sea, la forma de ver la formación es distinta en unos centros y en otros. Unos, el aprobar es una maravilla, y, en

otros, sacar un notable es poco. O sea, se esfuerzan en otro... ven desde otro punto de vista la formación. Y ésa ha sido mi intención: formar a los niños en ese sentido

(Julio)

Las palabras de Julio abren una nueva dimensión dentro de nuestro análisis. Como señalamos, un “buen centro” es aquél que garantiza un nivel académico elevado pero, a su vez, el que consigue una identificación de su alumnado con el orden instrumental reinante en el mismo. Cuando un niño no se conforma con la calificación obtenida, “un notable es poco”, siente la necesidad de esforzarse más por conseguir superarla, podemos afirmar que se ha identificado con el objetivo de estas familias de clase media, es decir, con unos ordenes expresivo e instrumental muy concretos, aquéllos que se da en los centros que éstas valoran. Según Bernstein (1988), alcanzar este nivel de identificación autónomo de los niños con estos órdenes es la tarea fundamental de la escuela, para lo cual es necesario que la familia “acepte y comprenda los medios o los fines de ambos órdenes” (ibidem, p. 41). El propio Bernstein acepta que, aunque no necesariamente tenga por qué ser siempre así, las familias en las que se da esta situación suelen ser aquéllas pertenecientes a las clases medias. De esta forma, podemos interpretar los datos presentados en el capítulo cuarto desde esta óptica, constatando la vigencia de aquellas teorías y estudios que relacionan el nivel académico y la clase social. Lo cierto es que las dinámicas señaladas anteriormente, ya sea la búsqueda de un ambiente general idóneo, la preocupación por el tipo de compañeros y familias que atienden los centros o la configuración social de los distritos educativos, revierten en una tendencia a la homogeneización de las aulas, lo cual, en la opinión de las familias de clase media, facilita el trabajo a los profesores. Los padres que han participado en nuestro estudio son conscientes de este hecho e, incluso, restan importancia al tipo de centro educativo y a sus características. Como afirma Valentín, un centro puede llegar “hasta donde le permite el material”, entendido como el contexto social en el que éste se desarrolla. Por ello, Mario está preocupado en buscar un centro en el que predomine un “buen

material” que, para él, de nuevo, se presenta en los compañeros de sus hijos, los cuales han de tener “padres con estudios”:

M: ¡Hombre! Yo creo que... que unos padres que tengan ciertos estudios, el nivel de esa clase, salvo raras excepciones, es superior, en calidad a unos... a unos hijos que no sepan... que tengan... a los padres sin estudios ninguno... no es lo mismo valorar... lo que tu ya has tenido, se valora mucho más que lo que no tienes, lo desconoces ¿no? Lo desconocido no se valora. Entonces, a mi me gusta... no te digo que fueran hijos todos de catedráticos, ni mucho menos, pero sí unos... que tuvieran... unas amistades los niños, pues con gente que... que también sus padres también tengan estudios ¿no? Conocimientos, que no es que sean catedráticos, pero si que hayan ido a la escuela, que... entonces... eso me... ¡claro! que me... me influye ¿no? Y es que como también lo sé por... por propia experiencia... yo he estado muchos años... 25 años dando clase, y... ¡caramba! Yo sé los niños que son hijos de... de profesores, o los que son hijos de médicos, de abogados, de... veterinarios, etcétera... pues normalmente, por no decir cien por cien, porque también hay... pero... un elevado... un... un porcentaje muy elevado... eh... rinde mucho más en la escuela, pues... que los niños que los padres no tienen estudios... o que están ¿no?

(Mario)

V: Y es verdad que, por ejemplo, yo entiendo por lo que veo... por lo que veo el nivel, lo que es estrictamente académico, el nivel de exigencia es mucho mayor aquí en este centro. No por el centro, a lo que muchas veces en un centro público puede, sino porque se lo permite el material. Me refiero al alumnado y al contexto que hay detrás del alumnado. (...) Claro, sus familias, su contexto social. Es decir, es mucho más homogéneo, entiendo yo, y en T. es mucho más homogéneo el alumnado en cuanto a procedencia.

(Valentín)

Desde esta perspectiva, la ventaja de los centros privados recae en esto último, es decir, en el control y en la selección de su alumnado, lo cual les permite nutrirse de un “buen material” que facilite el resto de procesos. Aún así, los que van a escuelas comprensivas no presentaron dificultades de adaptación, confirmando el hallazgo de Jordan y su equipo (1994) según el cual, si nos centramos tan sólo en aquellos alumnos de clase media, la ventaja de los privados sobre los públicos es ilusoria. Por ejemplo, el hijo de Elisa consigue unos resultados muy destacados aún asistiendo a un centro público.

Como ella misma señala, la enseñanza pública no está peor que la privada con respecto al nivel académico, pero sí presenta más problemas que ésta y, para que sus hijos tengan una trayectoria adecuada, será necesario solucionarlos desde la propia familia. En este punto, de nuevo, debemos señalar la importancia de poseer las herramientas necesarias que permitan a unos padres poder “leer” dichos problemas y buscarles solución:

E: Mi hijo hizo allí todo lo que era la Secundaria. Con unas notazas, con sobresalientes... Le dieron al final un reconocimiento por haber sacado sobresalientes en los últimos años. De hecho hizo su preparación... vamos, se presentó a las pruebas de Selectividad y sacó nota... un 9,2 de media. Es decir, que las notas... y él es que era muy válido. De hecho, por eso escogió traductores porque, además, las notas, aunque fueran altas, él llegaba. Le sobró. Entonces, eso te enorgullece, de ver que... podemos decir: ¿es que la enseñanza pública está peor? No, no está peor. Te encuentras con más problemas que tienes que intentar solventarlos, pero peor no está.

(Elisa)

El capital cultural y el capital económico son utilizados por estas familias durante este proceso, y son especialmente importantes en aquellos casos en los que se opta por un centro público. La elección de centro estará, por tanto, condicionada por la conciencia previa de las familias respecto a los recursos con los que cuentan y con los que pueden movilizar. No será igual elegir un centro público si se sabe que se dispone de las herramientas necesarias para compensar y favorecer la no aparición de lo que se ha dado en llamar “identidades académicas dañadas” (Power et al., 2003, p. 59). De esta forma, Alejandro, al tomar la decisión de que sus hijas asistan al centro público que les corresponde por su domicilio, a su vez toma las “precauciones necesarias”, organizándose por adelantado para que sus hijas no se vieran perjudicadas con respecto al nivel académico:

A: ¡Hombre!, yo sabiendo que los contenidos académicos iban a perjudicar a mis crías, trataba de estar ahí, intentando ayudar en lo que pudiera... mira, organizamos por ejemplo, antes de que... de que hubiera inglés en nuestro instituto, clases de inglés para todos los niños desde el APA ¿no?, me acuerdo que tuvimos contratado a

un profesor nativo que también, bueno, era profesor mío de inglés también ¿no?

(Alejandro)

Como vemos, ambos padres disponen no sólo del capital cultural necesario para poder ayudar a sus hijos en el terreno académico, aspecto sobre el que volveremos en el siguiente capítulo, sino también del capital económico para poder pagar por determinados servicios extracurriculares a los que ellos no pueden dar solución personalmente.

Así, cuando llega el momento clave, en Bachillerato, ante la presencia de las pruebas de acceso a la Universidad, se producen movimientos estratégicos con el objetivo de garantizar unos resultados académicos suficientes que posibiliten el acceso al mayor número de estudios universitarios posibles. Dichos movimientos, en algunos casos, pasan por abandonar aquel centro que no está ofertando un nivel académico adecuado y buscar ahora mayores tasas de excelencia. Incluso, como apunta Ball, algunos padres utilizan “estrategias mixtas” (2003a, p. 77), manteniendo a sus hijos en el sector público durante la educación primaria y cambiándolos al privado para la educación secundaria obligatoria y/o postobligatoria. Se trata de una “maniobra arriesgada”, como apunta Jacinto, pero aún así se ve cómo la mejor de las opciones, por lo que la familia se sitúa en situación de alerta y agudiza, así, su presencia y control:

R: También he visto que el nivel era más bajo de lo que luego, en otros centros, concretamente en el mío, pues se daba. También es verdad que eso lo da el ambiente y los alumnos que tengas. Tú tienes que ponerte un poco a la altura y eso, en la Secundaria, ya es así. El listón lo tienes que subir o bajar en función de ellos, no al contrario. Después en Bachillerato, ya la cosa cambia. Claro, eso muchas veces hace que el fracaso en Bachillerato sea mayor.

J: Bueno, por centrar yo un poquillo la cosa. Y, luego, hay un salto, ¿no? Pasan a hacer el Bachiller y nosotros nos los llevamos de ahí. Los dos han seguido el mismo camino también. Porque los dos se pusieron como meta, no sé si influenciados por mí, por mi profesión, desde chicos o lo que sea, que querían estudiar Medicina.

E: ¿Los dos?

R: Los dos.

J: Los dos. Eso, pues, exigía una nota de muy alto nivel y significaba más nivel de exigencia, a nuestro entender, que el que se daba aquí. Y puesto que su madre estaba allí y podía estar más encima y

corregir las desviaciones que se pudieran producir, asumiendo el riesgo que podía suponer cambiar de pronto a un alumno, pues, probamos con el primero y nos ha ido muy bien.

(Remedios y Jacinto)

Una vez más observamos, en las palabras de Remedios, referencias al individualismo y al trato personalizado que se lleva a cabo con cada hijo. El ambiente y el tipo de alumnado pueden hacer que los niveles sean más bajos lo cual es admisible durante las primeras etapas educativas en las que se valoran otros aspectos. La situación cambia en Bachillerato, cuando el nivel de desarrollo académico tiene consecuencias directas sobre el futuro devenir de sus hijos. Esto implica que los motivos y razones que llevan a dichas familias a elegir centro varíen tanto en función del hijo y la personalidad de éste, como de la etapa educativa en la que éste se encuentre o tenga que afrontar. Aún así, el éxito no está garantizado y en algunos casos las situaciones de “riesgo”, a las que hacía referencia Jacinto en el fragmento anterior, no se solucionan de manera satisfactoria, lo que obliga al desarrollo de estrategias alternativas con el objetivo de solventarlas, como veremos en el siguiente apartado.

9.2. La utilidad del capital económico: educación privada como refugio ante los problemas

En este apartado nos centraremos brevemente en las acciones de las familias de clase media en aquellos casos en los que la trayectoria de los hijos se aparta de la que tenían proyectadas para ellos. Como hemos visto, las distintas etapas educativas presentan motivaciones y objetivos diferentes, por lo que los problemas a los que deben enfrentarse estos padres tampoco son los mismos en cada momento. Esto implica un proceso de adaptación, también por parte de las familias, a los requisitos del sistema en cada circunstancia, esperándose de ellas que sepan reaccionar y solucionar las potenciales situaciones problemáticas. Así, cuando una de éstas pierde su carácter potencial y se convierte en un problema *de facto* se espera la reacción de los padres, poniendo en práctica una serie de herramientas con el objetivo de buscar soluciones satisfactorias para todos. Dichas herramientas implican la

movilización de los capitales económico y cultural de que disponen las familias, las cuales deben saber seleccionar cuándo y cómo es mejor “invertir” (Devine, 2004). Esta capacidad para seleccionar el momento y la forma de la inversión es más clara en aquellos padres de clase media cuyo capital predominante es el capital cultural, debido fundamentalmente a dos razones. Por un lado, el hecho de disponer de un alto grado de capital cultural hace que en muchas situaciones sean conscientes de qué se debe hacer en cada caso e incluso estén ellos capacitados, a su vez, para llevarlo a cabo. Por otro lado, estas familias probablemente no dispongan del capital económico suficiente para poder solucionar todos los problemas que se planteen a través del pago o la contratación de servicios. Aún así, cuando es necesario, y se percibe como la única vía posible, los recursos financieros familiares son reorganizados e incluso se llegan a realizar algún “sacrificio”. Como apunta Devine en su estudio, los padres de clase media, dependientes primordialmente del capital cultural, “no estaban inclinados a pagar una educación privada completa para sus hijos. Esto es, había numerosos ejemplos de cómo los padres movilizaban sus recursos económicos para pagar una educación privada de forma selectiva y estratégicamente cuando las circunstancias lo demandaran” (Devine, 2004, p. 21). Esta estrategia del uso del capital económico para solventar determinados problemas pasa por el conocimiento de cómo funciona el sistema en ciertos aspectos, lo cual podría resumirse de la forma en que lo presenta la propia Puri:

P: (...) puesto que pagas, pues te pasan. Entonces, hay gente que pasa y no ha alcanzado los conocimientos (risas). Eso me parece poco serio (risas).

(Puri)

Para estas familias, el recurso económico, aún no siendo probablemente la primera de las opciones contempladas, se presenta como una posibilidad más, realmente fructífera, ante determinadas situaciones y que debe ser puesta en práctica cuando se considere necesario. De esta forma, la movilización del capital económico es considerada especialmente útil en situaciones clasificadas “de riesgo” (Devine, 2004, p. 44). Entre estas “situaciones de

riesgo” se encuentran los problemas derivados cuando un hijo suspende un curso y, por tanto, debe repetir el año siguiente. Para Elisa, que llevaba a su hijo a un centro público, el principal problema es que éste comience a desarrollar lo que anteriormente denominábamos una “identidad académica dañada”. De lo que se trata, en definitiva, es de evitar que los hijos desarrollen alguno de los roles negativos señalados por Bernstein (1988), en concreto los de *extrañamiento* y *alienación*. La situación de *extrañamiento* se produce cuando “el alumno está implicado en el orden instrumental al nivel de los fines, pero no puede controlar sus demandas, no puede controlar el aprendizaje y no comprende los fines” (ibidem, p. 45). En este caso se produce una identificación positiva con el orden expresivo. El principal riesgo del fracaso escolar en los alumnos de clase media que se encuentran en dicha situación, como en el caso del hijo de Elisa, sería que se perdiera dicha identificación con los fines del orden instrumental y con el orden expresivo en su totalidad, derivando hacia el segundo rol que señalábamos, la *alienación*. En este caso “el alumno no comprende y rechaza los órdenes instrumental y expresivo de la escuela. Se encuentra positivamente en oposición” (idem). El principal riesgo de esta situación es que se “forjen estrechas relaciones con un grupo de iguales anti-escuela y esto servirá para establecer un círculo vicioso que sustente su rol alienado” (idem), aspecto que, como veíamos, los padres de clase media tratan de evitar por cualquier medio.

En estos casos la educación privada es considerada como un “refugio” al que acudir ante dichas situaciones de “riesgo”. Julio, al igual que Elisa, ante la situación de “indecisión” de su hijo respecto al futuro, “no tuvo duda alguna” y, aunque “siempre uno va mirando la economía”, éste es uno de los casos en los que la inversión se hace necesaria y, por tanto, “no se tiene ninguna duda”:

E: El año pasado cuando repitió, cuando suspendió, le dije: «te voy a llevar a B.». Porque yo sé que, en B. me conozco a varios profesores de B., que allí, como pagas, de alguna forma compras el aprobado. Con un poquito y si van los padres más de cuatro veces y lloreteas y... que no significa que no a todos los aprueben, pero es más fácil aprobar en el B..

(Elisa)

J: Pero, claro, yo lo veía muy lejano, bueno... y, además, un colegio de pago. Entonces, pues, es lo que te decía, que siempre uno va mirando la economía. Pero cuando yo vi que mi hijo no se adaptaba al colegio V. y que su futuro estaba indeciso, yo no tuve duda ninguna, a ese centro. Y una vez que entré en el centro me alegré tanto que ya los hermanos han entrado en ese centro, no porque estuviera su hermano, sino por la clase de centro que es, por la clase de educación que están recibiendo en ese colegio.

(Julio)

Los recursos económicos son de gran utilidad cuando se produce una situación que genera inseguridad y pone en riesgo la trayectoria personal y laboral de los hijos. Como hemos visto, uno de los momentos más importantes dentro del itinerario educativo es el examen de selección y acceso a la universidad. Éste se plantea como una verdadera prueba y como un filtro para aquellos alumnos que han conseguido llegar hasta ella y, aunque generalmente el índice de fracaso dentro de las clases medias no es elevado, siempre representa un momento de incertidumbre y expectación. Cuando los resultados de la misma no son todo lo favorables que se podía esperar o limitan de forma importante las expectativas y deseos de futuros estudios por parte de sus hijos, las familias de clase media vuelven a utilizar los recursos de que disponen para intentar solventar el problema:

P: Fíjate si te podemos poner el ejemplo de que hacemos lo que a ellos les gusta. O sea, a él le gusta Educación Física, no sacó nota en Selectividad para hacer Educación Física en la Universidad, tenía que irse a la privada para poder hacer Educación Física, Magisterio porque a INEF no podía llegar ya. Y está en la privada haciendo Magisterio por Educación Física.

C: No, INEF sí podía haber hecho pero en la privada. Pero no quiso irse a la privada.

P: En la privada, también, le buscamos irse a una universidad a Murcia.

E: ¿Y no quiso irse él?

P: No quiso irse de Granada.

C: Él, como aprobó en Septiembre, ya INEF en Granada no podía entrar porque los exámenes los hacían en tal... no podía entrar.

P: Le dijimos de irse a Murcia que teníamos los papeles.

C: Entonces, sacó la Selectividad en Septiembre y yo le dije que como... que si quería INEF que se iba. Nos habíamos enterado... todo el verano lo estuvimos dedicando a ver qué posibilidades tenía si lo sacaba en Septiembre. En Magisterio nos dijeron que... INEF

imposible tampoco, aunque lo sacara en Septiembre, no ya por el examen sino porque no había plazas. Fue cuando hablamos lo de meterlo en el HA. Y, no obstante, le buscamos también por si quería INEF, que es lo que quería, pues, bueno, pues la privada. Pues, en Murcia había una que se podía entrar, que no hacía falta el examen, que no te pedían media de nota. Pues, bueno, y le propusimos irse allí si quería hacer INEF. Pero él decía que de Granada no se iba. Entonces, optó por los Magisterios y después pasarse a INEF que fue la opción que tenía.

(Cándido y Pepa)

Como podemos observar en este fragmento, Cándido y Pepa, ante la imposibilidad de su hijo de realizar los estudios universitarios que deseaba, ponen en funcionamiento su capital cultural y se adentran en un proceso de búsqueda de alternativas posibles que les ocupa todo el verano. La solución encontrada supone de nuevo la vuelta a la educación privada, en este caso de carácter universitario, y directamente la ofertan a su hijo sin mayor dilación. Aún así, la utilización de los recursos económicos y culturales señalados son fruto de la aparición de problemas en el transcurso de una trayectoria previamente planificada. No obstante, a lo largo de la vida académica de los alumnos se valoran otra serie de estrategias y opciones relacionadas con el orden instrumental, para tratar de evitar por adelantado dichas situaciones, como veremos a continuación.

9.3. Atención personalizada: importancia del seguimiento y el acompañamiento

Junto al ambiente general del centro, analizado en el capítulo anterior, se considera igualmente importante el trato que reciben los alumnos en el mismo. Un “buen ambiente” es, a su vez, un ambiente en el que el hijo está controlado y recibe un importante grado de atención por parte del profesorado. La preocupación por el alumnado y la implicación en sus problemas es un aspecto muy valorado por estas familias. Puri, aún habiendo optado por un centro público, reconoce que es en los privados en los que esto se cuida más, lo cual es reafirmado por Melina la cual descubre que en el colegio de sus hijos “calaron” a sus hijos perfectamente en muy poco tiempo:

P: (...) en general no ocurre. Creo que la privada se preocupa más por eso. Si tiene un alumno que tiene más problemática, pues, se preocupa un poco más.

(Puri)

M: La verdad es que fue una maravilla, un cambio en los niños y en todo. Porque es una educación personalizada, tienes tutorías continuamente, con lo cual vas viendo esto... yo además, a la primera tutoría que fui, vamos, me di cuenta que conocían a mis hijos casi mejor que yo. Y decía... que conocían a mis hijos mejor que yo... y llevaban un mes o algo así en el colegio. O sea, los habían calado perfectamente. Y, incluso, me contaban anécdotas de cosas de... vamos, que los conocían perfectamente. Y entonces, con ese conocimiento y viendo en qué cojeaban, pues, claro, es mucho más fácil, porque ya nos ponemos de acuerdo los padres con los profesores y vamos con pequeñitas metas, pues, vamos sacando lo mejor de cada niño.

(Melina)

Frente a la impersonalidad de los centros públicos, en los centros privados se produce una atención personalizada, "están más encima de los niños". Como afirma Mónica, no se trata de un aspecto aislado que deba darse en el centro. El objetivo es, de nuevo, encontrar cierta continuidad entre la casa, donde el niño recibe un trato y un seguimiento individualizado por parte de sus padres, y la escuela, donde se espera encontrar lo mismo por parte del profesorado:

J: Yo, por ejemplo, estudié en el BC... y no he visto cosa más impersonal que ese instituto, es que era impersonal... o sea, el profesor... a veces, llegaba a la clase... y sin mirarte, se volvía de espaldas... empezaba a escribir en la pizarra, terminaba y decía... "¡adiós señores, buenos días... hasta mañana!"... y no le habíamos visto los ojos... o sea, eso no es enseñanza... ¿eso qué es?... que cobra... un señor catedrático... por ir a dar una clase todos los días, y al final, de mes, de los ingresos en su nómina... el Ministerio de Educación y Ciencia... pues eso no es...

(Jerónimo)

M: nosotros pensamos en invertir mejor en que sean mejores personas y, para que sean mejores personas, pensamos que lo conseguirían mejor en un colegio privado. Porque están como más

encima de los niños, ¿no?, más encima de los niños todos: los padres, los profesores...

(Mónica)

No es de extrañar, por tanto, que la masificación presente en algunos centros educativos, incluso dentro de la propia enseñanza privada, sea vista como un obstáculo. Una clase masificada implica una mayor necesidad de presencia de la familia en el seguimiento educativo, ya que se exige un mayor trabajo autónomo del alumno, el cual no puede gozar de la atención del profesorado de forma regular y constante. A su vez, en clases muy numerosas es difícil conocer al alumnado y llevar un seguimiento del mismo, aspecto que genera gran inseguridad en el seno de estas familias cuando se acercan a los centros con la intención de participar en el devenir educativo de sus hijos. Dicha ansiedad es expresada por Lourdes, la cual, ante la imposibilidad de cambiar y mejorar la situación del centro que escogieron en un primer momento, decide cambiar a sus hijas a otro en el que no se produce esta situación:

L: Entonces las metimos en el SQ. a ver que tal mientras, y porque fue donde encontramos plaza en ese curso, y... no nos gustó nada, absolutamente nada, porque era, pues eso, todo lo contrario de lo que pensábamos. Pues porque era un colegio muy bien, era un colegio con mucha tradición, era un colegio católico... pero era horrible porque no les hacían ni caso a los niños, a las niñas ni caso. Claro, ellas venían de un colegio muy pequeño donde estaban 16 alumnos por clase, 15, 16, era un colegio muy chiquitito y de pronto llegaron a un colegio donde había 40 niñas en la clase, ó 43, con una estaban 40 y las gemelas que entonces... las pequeñas, que tenían 3 años, que empezaron a ir al colegio, me parece que eran, no sé, como 45 niños de 3 años en una clase. Pues nada, nos pareció fatal, porque yo tengo la suerte de que mis hijas son niñas estudiosas, porque trabajan, porque también estamos nosotros todo el día en casa detrás, y las hemos acostumbrado desde pequeñas a que tengan un método de estudio, ¿no?. Pero era horrible, nadie sabía nada de tus hijos y ni por dónde iban, ni si quería saber algo de... nada.

(Lourdes)

Para algunas de estas familias, especialmente aquéllas que destacan por su acumulación de capital económico, la solución a estos “problemas” pasa por la realización de una nueva inversión económica. Dicha inversión es aceptada,

una vez más, ya que se plantea como una garantía, cuyos beneficios se verán en el medio y largo plazo cuando se produzca el acceso a la educación superior y, con posterioridad, a “buenos trabajos” (Jordan et al., 1994).

En fin, yo sabía que tenía que pagar. También por qué... porque yo quiero también un poco de exclusividad para mis hijos, en qué sentido, quiero que hayan pocos alumnos en las clases, por supuesto que quiero. Y eso era una de las cosas que yo estoy indignada con W., ojalá hubiera... ahora estoy encantada porque en los cursos de los mayores, mis hijas llevan tres años que están diez, siete, once alumnos por clase... es que son clases particulares, es maravilloso, maravilloso, es que no sabes cómo aprenden. Entonces, quiero que haya pocos alumnos en clase, quiero que los cuiden muchísimo

(Lourdes)

J: Estamos hablando que... que los cursos, han pasado de ser... de 38 como te he comentado al principio, del otro centro, que a mi eso me agobiaba demasiado... pues ha pasado a ser 15 alumnos... imagínate que las clases son como en familia... como clases particulares...

P: ... porque tienen el ambiente idóneo... una clase de 15 alumnos, dime, qué profesor, de qué colegio, tiene 15 alumnos... es para hacer virguerías... vamos a ver...

J: ... Indudablemente... indudablemente...

P: ... es para hacer virguerías ¿no?, con esos niños ¿no?

J: ... como tú dices... “es que también lo pagamos”...

P: ¡Hombre, es que lo pagamos...!

J: pero... pagamos... para que esté la cosa así...

P: Y tienes muchas razones... ¡oye!... por qué pagáis tanto sino os...

J: ... por qué hacéis ese esfuerzo económico... pues a lo mejor...

P: ... y encima...

J: ... precisamente por eso.

(Jerónimo y Paula)

Las palabras tanto de Lourdes como de Jerónimo y Paula denotan nuevamente una puesta en práctica de principios de “elección racional”, fijar unos . Ellos fijan unos objetivos, a partir de los cuales leen la situación y los requisitos para alcanzarlos. La única diferencia con respecto a aquéllos que llevan a sus hijos a centros públicos o concertados es que, en su caso, éstos gozan de un alto status económico, el cual que utilizan para garantizar una atención más personalizada ante la imposibilidad de realizar un acompañamiento individualizado de sus hijos, al menos de una forma tan efectiva como harían

aquéllos cuyo capital predominante es el cultural, para los cuales “el dinero gastado no es una buena inversión” (Jordan et al., 1994, p. 143). De cualquier forma, la atención personalizada que disfrutaban los hijos, ya sea por medio de la familia o/y de la escuela, tiene un objetivo común: la consecución de un rendimiento académico suficiente para continuar ascendiendo dentro del sistema educativo y, conservar, así, abiertas el máximo número de opciones posibles, como viéramos en los apartados anteriores.

9.4. Evaluación pedagógica de los centros: la importancia del profesorado y la metodología

El último aspecto sobre el que nos detenemos en nuestro análisis de los principales aspectos valorados por las familias de clase media, referidos al orden instrumental de los centros, es el funcionamiento curricular y pedagógico de los mismos. De nuevo es importante diferenciar entre las etapas obligatoria y postobligatoria ya que los objetivos en cada una de ellas son distintos. De cualquier forma, en la línea señalada por Ball (2003a), estos padres generalmente buscan una educación de carácter general, no muy especializada y repleta de actividades extracurriculares, favoreciendo el desarrollo integral de la persona que desean formar. Aún así, incluso cuando se valoran aquellas actividades que desarrollan otras dimensiones de la persona aparte de la propiamente académica, “lo verdaderamente importante es que al hijo se le exija «lo suficiente», se le mantenga ocupado en sus tareas y no se le distraiga” (ibidem, p. 71). Por su parte, Brantlinger y Majd-Jabbari (1998), en su investigación sobre las perspectivas pedagógicas y curriculares de un grupo de madres de clase media en Estados Unidos, descubren cómo aún existiendo una primera identificación por parte de éstas con ideales progresistas de la educación, “dichos sentimientos eran efímeros; expresados de forma pasajera y voluble, sopesados a continuación, y por último contradichos” (ibidem, p. 442). Este aspecto se identifica claramente en las familias que han participado en nuestro estudio. Estos padres defienden una metodología abierta en la que se motiva y se responsabiliza al niño de la marcha de su trabajo. Como veíamos anteriormente, la atención personalizada

es un requisito necesario para que este tipo de enseñanza se lleve a cabo. No obstante, se produce una cierta sensación de ansiedad cuando el hijo disfruta de excesiva libertad, lo cual conlleva una reacción por parte de las familias para que tanto el centro como el profesorado controlen de una forma más estrecha el trabajo de sus hijos y les impongan un ritmo de trabajo acorde con sus posibilidades. Se trata de llevar al hijo al límite de sus posibilidades, pero con precaución y cuidado para no extralimitarse (Lucey y Reay, 2002).

P: En cambio, pues a lo mejor el sistema educativo que ellos tienen... de explicar una cosa y que los chicos vayan trabajando a su ritmo, pues hace que los que son muy aplicados lo van a ser siempre, tanto en un sistema educativo como el otro, pero los que son más tranquilos... pues como que se les descuelgan y... y es verdad que en la intención es buena... o sea, que ellos lo que pretenden con eso, es... que los niños... vayan siendo responsables, y cada vez más... ¿no?... y sabiendo que las tareas que tienes que hacer, las tienen que llevar ellos al ritmo, pero bien, pero... están allí, pero... están viendo que no hacen nada a lo mejor o que están entretenidos con un problema y se tiran una hora con un problema... pero... no le dicen "mira, que tú no te puedes tirar una hora con un problema", sino que al final de la semana dicen "no has hecho, nada más que tres".

(Puri)

M: Y, además, como te digo, yo tengo ocho hijos y son totalmente distintos uno de otro, o sea, no tengo dos iguales (risas). Son totalmente distintos y, claro, eso en la educación, pues... y, luego, yo qué sé, por ejemplo, les incentivan mucho, más que regañarles lo que hacen es fomentarles relaciones positivas y... o sea, no hundirlos porque yo aquí, ya te digo, en los otros colegios cuando no sabían una cosa me los hundían, y aquí al revés, o sea, le dan como poca importancia y, sin embargo, les fomentan otras cosas que saben ellos mejor hacer, con lo cual la autoestima crece. Y, luego, les han dado también técnicas de estudio, les enseñan... vamos, les enseñan a estudiar y les ponen deberes desde muy pequeñitos, que yo al principio, hombre, no me parecía bien, pero claro, luego me explicaron allí, como ya te digo que hay un contacto continuo, me explicaron allí que si el hábito de estudio no lo cogen desde pequeñitos, luego es muy difícil cogerlo y, efectivamente, luego me he dado cuenta que tienen razón, que si desde pequeñitos no empiezan, no tienen un hábito y un horario y un esto, luego es muy complicado.

(Melina)

En las palabras de Melina, son constantes las referencias a distintas teorías psicológicas y pedagógicas con la intención de fundamentar y reforzar sus decisiones. La preocupación por la autoestima, los hábitos de estudio y los horarios, entre otros, son elementos que deben ser controlados, sobre todo, cuando los padres de clase media observan cómo en determinados centros, principalmente los privados, estos aspectos reciben una atención especial. Igualmente ocurre en el caso de Teodoro, el cual incluso hace referencia a la experiencia de otros países para explicar su valoración de los centros privados, especialmente aquéllos de educación diferenciada. Las referencias a las dimensiones psicológica y pedagógica de la educación, las comparaciones internacionales, los distintos aspectos organizativos, nos dan una idea del importante trabajo realizado por estas familias para acumular conocimientos sobre el sistema educativo, lo que les confiere, además, una posición ventajosa ante y durante el proceso de elección.

T: Vamos a ver, es que... y bueno, y tú por el sitio de formación no... tanto en Inglaterra o por los conocimientos de Estados Unidos, pues, por allí se funciona de esa forma. O sea, el prestigio que tienen los centros privados... Y, bueno, incluso, en Inglaterra, los centros de enseñanza diferenciada, o sea, que aquí inmediatamente se relacionan con un tipo de ideario, lamentablemente, y... cuando yo pienso que es un beneficio, ¿no?, que es un beneficio para los chavales. O sea... y eso no coarta para nada las relaciones que puedan tener los críos y las crías fuera de los centros educativos. Pero, objetivamente son diferentes. O sea, un niño y una niña son completamente diferentes, en cuanto a madurez y en cuanto a percepción de conocimientos. Entonces, el que estén en un aula los hace que tengan actitud de respuesta distintas. Y, bueno, pues, el que puedan ser los centros más homogéneos, sí. Pero yo pienso que eso puede darles más riqueza, ¿no? Creo.

(Teodoro)

La defensa por la educación privada tiene otro hito importante en lo que respecta al profesorado, a su preparación y disposición frente a su trabajo. Prácticamente en todas las entrevistas se observan referencias a la importancia de encontrar un centro educativo en el que el profesorado esté comprometido y tenga los conocimientos y la experiencia suficiente para poder desarrollar el trabajo que se espera de ellos. En este punto reside una de las

mayores y más recurrentes críticas de las familias de clase media analizadas que optaron por centros privados. Los profesores en la educación pública son percibidos con una mayor preparación y formación que aquéllos de la privada. El hecho de que hayan tenido que superar un proceso de oposición les dota de un reconocimiento del que no gozan los segundos. Sin embargo, se les critica por un aspecto que se valora aún más que el conocimiento y la preparación: la motivación y el compromiso con respecto al proyecto educativo. El problema, como reconocen los fragmentos que se presentan a continuación, no reside tan sólo en el profesorado, sino en la capacidad de motivación y control de los propios centros. De esta forma, observamos una clara sensación de control directo sobre el profesorado cuando se opta por la enseñanza privada, tanto desde el centro como desde los propios padres. El caso de Teodoro es paradigmático y posiblemente dramático, ya que él mismo es profesor en un instituto del sector público y, conociendo el sistema “desde dentro”, defiende esta misma línea:

T: El funcionamiento de los centros privados o concertados, ante una actitud de un profesor, que no tenga una actitud, bueno, pues, todo lo que se pueda esperar de él, o lo que quisieras, la directiva le pega una colleja que se le quitan las ganas, ¿no? (risas), mientras que en un centro público, pues, eso desgraciadamente no pasa. Desgraciadamente no pasa. No sé si con la ley ésta que quieren aplicar de... bueno, pues, de rendimiento o de actitud del profesorado en los centros públicos vaya a cambiar algo, yo creo que no.

(Teodoro)

J: Los padres también tienen mucho poder en un colegio privado. O sea que si un padre no está contento con un profesor, pues, ese profesor no lo contratan más. Entonces, claro, como que... yo pienso que trabajan más, que curran más, ¿no?

(Jesús)

P: Entonces, ésa es una de las desventajas que le veo a la pública, que no tiene la privada. (...) Yo creo que en la privada se preocupan más por eso: el nivel del profesorado. El profesorado se preocupa más porque, digamos, una mayoría de la clase consiga los objetivos mínimos a alcanzar, llegar a que aprendan los objetivos mínimos. Pues, por qué... porque, a lo mejor, están más presionados, porque, yo qué sé... en la pública no.

(Puri)

En este aspecto, estas familias apudan ideas similares a las de aquellos teóricos que defienden que las dinámicas privatizadoras aumentan la “calidad del sistema”. De sus palabras puede deducirse una apuesta por una autogestión de los propios centros y descentralización con respecto a algunas funciones como, por ejemplo, la contratación del profesorado. El carácter de funcionario de los profesores en la red pública se señala como un problema que no ayuda o que limita su motivación. Por el contrario, como defiende abiertamente el propio Jesús, el modelo de organización empresarial facilita el esfuerzo y la actualización del profesorado.

J: El problema yo lo veo más bien en la motivación de un centro privado, un centro privado-concertado y un público. Es decir, hoy por hoy, el centro privado, o es un centro puntero en muchas circunstancias o no funciona. En un centro concertado, la dotación económica la pone la subvención, hasta 4º de la ESO, pero lo que es 1º y 2º de Bachillerato sigue siendo privado, por ley. Entonces, qué pasa, el triunfo de esos centros concertados, para 1º y 2º de Bachillerato, también va en lo que hagan en la ESO. Entonces, esos colegios, estamos hablando de unos R., estamos hablando de un MR., etcétera, son centros que se han preocupado muchísimo y han motivado al profesorado. El problema de los concertados, o mejor dicho, de los públicos, aunque el profesorado esté totalmente licenciado, sea incluso mejor, como profesor, que un privado, que cualquier privado, que cualquier persona que esté en un colegio privado-no concertado, la motivación es distinta. ¿Por qué? Porque la empresa privada es lo que pasa, si no estás bien puesto en el día, si no estás puntero, si no estás esforzándote cada día un poquito más, te sustituyen por otro. Eso es normal y eso es ley: «punto, si no me sirves: adiós, muy buenas», ¿no?

(Jesús)

En opinión de Lourdes, el “desastre” de la educación pública es un problema intrínseco al propio sistema educativo, comenzando por la consideración que de ella tienen aquéllos que trabajan en ella:

L: La educación pública en España es un desastre.

O: ¿Y por qué?

L: Pues, porque... mira, porque los profesores no están motivados para nada. (...) Entonces, y los profesores... eso, los alumnos les

faltan el respeto a los profesores... los profesores son humanos, yo lo comprendo, que se cansen, pero tampoco educan a los niños. Hoy en día hay un montón de profesores que son unos groseros de mucho cuidado, que no saben hablar, no saben hacerse respetar, no saben... no saben dar un ejemplo a los niños correcto, yo me he encontrado... mira, yo he trabajado mucho tiempo de voluntaria en la Asociación Española contra el Cáncer, y he llevado los proyectos de prevención de cáncer en colegios de Granada, en los colegios de la provincia de Granada, y yo he llegado al despacho, no te digo yo porque sea yo, sino una señora que no conocen de nada y que viene a presentar, con una cita previa, que viene a presentar una cosa buenísima para el colegio, que luego todos por supuesto que la pedían, porque, primero, era gratis, pero, segundo, era una cosa maravillosa y buenísima y me he encontrado así... (pone las piernas encima de la mesa y se recuesta sobre la silla), a un director de un colegio público.

(Lourdes)

J: Entonces, no es una cosa aislada, que es lo que le pasa, por ejemplo, a un centro público. El profesorado es muy bueno pero, claro, no tiene casi relación con los padres, no tiene una continuidad de formación con los padres, ni con el hijo. Sino que el profesor da sus clases, les explica todo lo que puede, intenta sacar lo mejor del niño, pero el niño se va y ya no hay otra relación hasta el día siguiente. Entonces, ahí yo creo que hay una gran diferencia en el por qué unos privados funcionan, o deben de funcionar, mejor...

(Jesús)

Pasamos a analizar finalmente la valoración de una serie de actividades y servicios ofrecidos por los centros. El caso de Julio este aspecto es significativo ya que indirectamente está haciendo una conexión entre dos de los ámbitos que venimos comentando reiteradamente. El hecho de que a él “la Pedagogía se le metiera dentro en su momento” hace que pueda participar activamente en la educación de sus hijos, aspecto sobre el profundizaremos en el próximo capítulo, valorando especialmente las actividades culturales organizadas por el centro de sus hijos.

J: Ya te he dicho antes que a mí la Pedagogía se me metió dentro en su momento... yo le enseñé a mi hijo a leer y a comprender lo que leen y eso lo hacen allí. Allí todos los meses se leen un libro. Todos los meses. Compramos dos o tres libros al mes, o sea al mes, al año, pero se cambian entre las clases. Y todos los meses se leen un libro y el centro lo que hace es que el libro que obligan de lectura,

el autor del libro va allí, al colegio, y hablan con los alumnos y los alumnos le preguntan cosas y existe... para mí eso es importantísimo, el que tú puedas hablar con el mismo que ha escrito un libro y decirle: «oye, por qué has querido decir esto, o: oye, por qué eres escritor», no sé, tener una interrelación entre el que escribe y el que lee, para mí eso es importantísimo. Y eso yo no sé que lo hagan en muchos centros.

(Julio)

En la misma línea, el centro privado le ofrece a Melina unas facilidades que no encontraría en un centro de titularidad pública. Esta serie de actividades y posibilidades ofrecidas por los centros privados, cuyo objetivo es reforzar la dimensión académica dentro del orden instrumental, son altamente valoradas por estas familias:

M: (...) en el colegio también están muy encima de eso. Ayudan a leer con... incluso, yo, por ejemplo, con éste que te digo que tuvo problemas de oído y... eso era cuando estaba en Z., que en Z. tienen la Educación Infantil. Ya cuando pasó a Primaria, a X., pues, en principio iba regular y en los recreos, por ejemplo, tenía clases de refuerzo. Pues, para ponerse al día, que después, en las tutorías y en eso intentamos ver en qué va mal... los profesores, cuando están en Bachillerato, ya que tienen menos tiempo de clase, digamos, luego tienen más... por ejemplo, en 2º de Bachillerato salen antes, para estudiar... tener más tiempo de estudio en casa, entonces... sin embargo las profesoras se quedan hasta las cinco y media, que eso era antes. Si hay alguna persona, por ejemplo mi hija va mal en Matemáticas o en Física o lo que sea, se queda hasta las cinco y media y la profesora está ahí para explicarle lo que no... pero fuera, digamos, de horario escolar. O sea, que en ese sentido tienen muchas facilidades.

(Melina)

Generalmente, los colegios privados son presentados por aquellos que atienden a este tipo de centros como más preparados en términos de equipamiento y, en general, con mejores recursos. El orden instrumental toma aquí una importancia especial con respecto a las instalaciones que ofrecen los distintos establecimientos. Esto es importante aún en los casos en los que se sabe *a priori* que dichas facilidades no serán aprovechadas por sus hijos, como es el caso de Jerónimo. Es una cuestión de "imagen", como apunta su esposa Paula, más allá de la utilidad real que de por sí ésta tenga:

L: O sea, que aprovechen todos esos medios que están teniendo a su alcance. Que ésa es otra cosa buena que tiene el colegio, y es que tienen muchísimos medios alrededor de los niños: la biblioteca, toda la informática, todos los trabajos multimedia que tienen, el acceso tan facilísimo a los profesores que tienen.

(Lourdes)

J: Otra cosa que también pues... es... es... interesante, las... las instalaciones del colegio...

P: ... las instalaciones son las mejores...

J: ... no es lo mismo que estar encajonado... estar encajonado entre cuatro paredes... en medio de una gran ciudad, o en medio de una ciudad... que bueno, que estés allí prácticamente con el campo... que tengas cosas... tengas... bueno, que tengas unas instalaciones...

P: ... haces todo tipo de deportes...

J: ...y que sea un colegio... y que sea unas instalaciones, en sentido, de que sean... agradables, que no sean, pues como otros colegios... que parecen cárceles.

P: Es que es un colegio... alegre, tiene muchísima luz... tiene piscina... utilizan la piscina, le enseñan todo tipo de deportes, incluida natación... modelos de natación, o sea...

J: Sí.

P: ... estilos... baloncesto, balonmano...

J: Campo de fútbol de... césped...

P: ... hockey sobre... eso... tienen... tenis... todo lo que quieras....

J: ... y que conste, que ni a mi hijo ni a mi nos gusta el fútbol... pero bueno, es para valorarlo....

P: ... todo eso... todo eso es... está, en la imagen del colegio.

(Jerónimo y Paula)

Por otro lado, la existencia de determinados servicios, a su vez, descarga a las familias de determinadas responsabilidades y tareas que de otra forma tendrían que afrontar. La inversión de capital económico en determinadas situaciones se realiza para permitir a los padres mayor libertad y facilidad, evitando así esfuerzos “innecesarios” que restan “calidad de vida”:

P: (...) quiero que los cuiden muchísimo, quiero que tengan una comida buena en el colegio, quiero que tengan autobús en el colegio, porque... porque para mí es más fácil... o sea, yo también quiero calidad de vida, en lo que pueda.

(Paula)

L: Y entonces decidimos, aparte que ese año fue el último año que el SQ. tuvo clases hasta por la tarde, había hasta las 5 y a partir de ese

año cambiaban porque los padres querían... según la directora... porque yo fui a hablar con ella y me dijo textualmente: "que los niños debían tener hobbies y que por eso se iban a su casa a partir de las 2 de la tarde y que yo, si quería que mis hijas estuviesen más tiempo en el colegio, lo que tenía que hacer era apuntarlas a actividades extraescolares por la tarde, para que hicieran pintura o lo que fuera en el colegio". Claro, ella no comprendía que yo tenía 4 niñas de edades muy diferentes y que para ponerlas de acuerdo en que hicieran la misma... que primero, cada una iba a querer hacer una actividad diferente, y que ponerlas de acuerdo para que tuvieran un horario medio igual para que yo no tuviera que estar cada media hora en el colegio, pues, era un poco difícil. Pero, aparte de eso, es que, qué hacían, los niños daban un poquito una clase y luego toda la tarde en tu casa... el niño, qué hacían, ver la televisión, yo les tenía que explicar las cosas que no les da tiempo en el colegio, o cómo era eso. En fin, que no nos gustó nada.

(Lourdes)

Como podemos comprobar, determinadas familias, especialmente aquéllas que destacan por su acumulación de capital económico, optan por pagar un centro privado que les ofrezca una serie de servicios (comedor, apoyo en el estudio, desplazamiento, actividades extraescolares, etc.), facilitándoles su función de acompañamiento. De esta forma, la disposición familiar y los servicios que ofertan los distintos centros influyen de forma directa en la elección del centro al que asisten sus hijos.

A modo de síntesis

A lo largo de estos dos últimos capítulos hemos centrado nuestra atención en los distintos aspectos que los padres y madres de clase media valoran cuando se enfrentan al proceso de elección de centro. En concreto, en este capítulo hemos desarrollado aquellas dimensiones relativas al orden instrumental señalado por Bernstein (1988). En el análisis de los relatos de los padres de clase media destaca principalmente la importancia concedida a la obtención de un alto rendimiento académico, es decir, de las mejores calificaciones posibles que permitan o que garanticen a sus hijos un amplio elenco de futuras posibilidades, generalmente relacionadas con los estudios superiores. Se valoran la atención personalizada y el nivel y compromiso del profesorado

como aspectos clave para la consecución de lo anterior. Junto a esto, los servicios y recursos que ofrece el centro también se analizan desde esta perspectiva, desarrollando un entorno y una imagen que ayudarán en esta misma línea. Así, será más fácil que los hijos se identifiquen con el orden instrumental reinante en el centro, y eviten que se produzcan situaciones no deseadas de *extrañamiento* y *alienación*. Podemos decir, en consonancia con lo descubierto por Taylor (2001), que las familias de clase media eligen primero el tipo de “producto” particular que quieren y después se deciden por la escuela concreta que les ofrece ese producto, como ocurre, por ejemplo, en el caso de la elección pública/privada. Así, “tomar una decisión en educación para estos padres es una cuestión de dibujar y redibujar (en distintos puntos en el tiempo) líneas de demarcación, en términos de los que es aceptable, lo que es necesario, lo que es de interés para sus hijos y lo que no lo es” (Ball, 2003a, p. 76).

A su vez, observamos que estas familias dan especial importancia a cómo sus hijos se adaptan al centro y se desarrollan dentro del mismo (Power et al., 2003), entendiendo que para estos padres es tan importante encajar académicamente como socialmente en el centro (Gewirtz et al., 1995). No obstante, los padres de clase media son conscientes del papel que ellos mismos juegan en este proceso. De esta forma, aunque se reconoce que el centro educativo que elijan para sus hijos será de gran importancia en su devenir educativo y laboral, no puede ignorarse la parte de responsabilidad familiar en dicho proceso. Las palabras de Jacinto son sumamente esclarecedoras a este respecto:

J: Ahora, quizás, le damos demasiada importancia al centro. Yo creo que ahí influye: primero, cómo sea el niño, el ambiente familiar y una cosa más es el centro, no todo le vamos a echar la culpa de que el niño triunfe o fracase o sea... exclusivamente al centro. Eso sería... tiene su parte adípota de responsabilidad, ¿no?

(Jacinto)

La aceptación de esta realidad hace que el objeto de nuestra investigación se vea nuevamente ampliado. Como ya pusimos de manifiesto, para comprender las repetidas elecciones que las familias van tomando a lo largo de las distintas

etapas educativas por las que pasan sus hijos, es necesario entender cuál es su papel y su presencia durante todo el proceso. De esta forma estaremos en condiciones de entender los cambios en las valoraciones que se producen, cómo varían a su vez las exigencias en función del momento y la situación particular de cada hijo en cada uno de esos momentos y, por último, el desarrollo de distintas estrategias en relación con la elección de centro. Es por ello que necesitamos estudiar la participación de las familias de clase media en la vida educativa de sus hijos, ámbito en el que nos centraremos a lo largo del capítulo siguiente.

Hasta el momento, uno de los aspectos más importantes que destacan en nuestro análisis, es la unicidad en los planteamientos de las distintas familias, si no en los medios, al menos sí en los fines. Las acciones de estas familias siguen patrones similares, aún cuando actúan de forma independiente, desde el prisma de la individualidad y la singularidad de sus hijos y sus estrategias. Este aspecto es el que en el primer capítulo defendiéramos cuando hablábamos de la existencia de una *acción de clase*, aún cuando no se descubra, al menos a nivel formal, una *identidad de clase*. En palabras nuevamente de Ball:

No son las elecciones individuales de familias particulares las que crean divisiones sociales y desigualdades, son los suma de los patrones de elecciones, la mano oculta del pensamiento de clase, si se quiere, la repetición de determinadas decisiones, visiones, perspectivas y acciones
(Ball, 2003a, p. 146)

Capital social y elección de centro: selección y creación de redes para los hijos

El papel jugado por el capital social ya se ha puesto de manifiesto en el capítulo séptimo cuando analizamos el proceso de información sobre el funcionamiento del sistema educativo y el acceso a los centros seleccionados. A su vez, en los dos capítulos anteriores desarrollamos los principios sobre los que descansa la valoración de los centros, utilizando la distinción introducida por Bernstein (1988) entre los órdenes *expresivo* e *instrumental*. De forma recurrente en las entrevistas aparecen referencias significativas a la importancia del ambiente y a las influencias que los hijos puedan recibir, tanto dentro como fuera de la escuela, en relación con el correcto desarrollo e integración de los dos órdenes anteriores. Para estos padres, corroborando así los resultados de Power y sus colegas (2003), resulta tan importante encajar académicamente como socialmente en el centro, siendo conscientes de la influencia de las redes sociales tanto en el presente como en el futuro. En este capítulo nos detendremos en estos aspectos y analizaremos la influencia concedida a las posibilidades de desarrollo y control de dichas redes en los distintos momentos de elección de centro. Utilizamos para analizar estos aspectos el concepto de capital social, como reflejamos en el primer capítulo, como “variable explicativa” desde una perspectiva *estructural* en la que se encuentra el propio Bourdieu, como señalan Herreros y De Francisco (2001). Entendemos el capital social, utilizando otra de las definiciones propuestas por Bourdieu, como:

El conjunto de los recursos actuales o potenciales vinculados a la posesión de una *red duradera de relaciones* más o menos institucionalizadas de interconocimiento e interreconocimiento; o dicho de otro modo, a *la pertenencia a un grupo*, en tanto en cuanto que conjunto de agentes que poseen no sólo propiedades comunes (capaces de ser

percibidas por el observador, por los demás o por ellos mismos) sino que están también unidos por *vínculos* permanentes y útiles.

(Bourdieu, 2001a, p. 84)

De esta forma, nuestro interés coincide con el de Ball cuando afirma que está “menos preocupado por la cruda comparación del volumen de capital social relevante disponible para distintos alumnos, aunque éste tenga una significación considerable tanto en la elección como en el acceso, y más con la activación de este capital social” (Ball, 2003a, p. 81). En nuestro caso, no estamos, por tanto, interesados en “medir” el volumen en términos absolutos de capital social existente en las familias, sino en cómo éste condiciona las distintas opciones consideradas en el proceso de elección de centro, dada la creencia en que determinados centros favorecerán la creación y activación del mismo de forma más efectiva para los hijos. En un segundo momento nos centraremos en analizar cómo el centro educativo es fuente de relaciones y contactos entre los distintos padres que se encuentran vinculados con el mismo, contribuyendo de esta forma al desarrollo del capital social familiar mediante el refuerzo de las dinámicas existentes de creación de identidad de clase.

10.1. Generando capital social para los hijos: el control de los amigos y compañeros

De forma recurrente, a lo largo de todas las entrevistas, los padres de clase media hacen referencia a la importancia que juega el grupo de iguales en el desarrollo y mantenimiento de las expectativas y trayectorias que están tratando de inculcar a sus hijos. Este hecho hace que la elección de centro esté enfocada en la mayoría de los casos, de forma más o menos directa, hacia la búsqueda de un entorno que favorezca la creación y la participación de sus hijos en redes sociales apropiadas para la finalidad que se persigue. El proceso de escolarización es una de las actividades señaladas por Allat (1993), si no la principal, que sirve de base a la creación de capital social, “especialmente cuando están localizadas dentro de un estrato social privilegiado y reforzadas

por medio de la educación privada la cual produce sus propias redes exclusivas” (ibidem, p. 155). Esto lleva a estas familias a desarrollar una preocupación especial por el control de los compañeros de sus hijos en base a distintos aspectos entre los que destaca la clase social a la que pertenecen, tal y como señalan Jordan y sus colegas (1994). La población de un centro, la elección de una determinada heterogeneidad en su seno, tanto si se produce de forma aparente como *de facto*, es uno de los principales indicadores que decantarán la elección definitiva, haciendo que lo importante no sea tanto el centro escogido, sino, más bien, “con quién va su hijo a la escuela” (Gewirtz et al., 1995, p. 34).

De forma general, los padres buscan situar a sus hijos con otros niños que sean principalmente como ellos. Se busca lograr un ajuste, informado por la clase, entre el habitus del hogar y de la institución y evitando así una excesiva mezcla social (Ball y Vincent, 2001). Así, se intenta encontrar un grupo de iguales que comparta la identificación con los órdenes expresivo e instrumental de la misma forma que se espera que lo hagan sus propios hijos. Como afirma Elisa en el siguiente texto, éste es un aspecto que “ha supuesto mucha dedicación”, ante la dificultad de poder controlar este ámbito en relación a su hijo pequeño:

E: Y mi hijo el pequeño a mí me ha supuesto mucha dedicación. Mucha dedicación porque, mientras yo estaba atendiendo a mi madre, él se dedicaba a salir mucho con los amigos, amigos no muy gratos, sobre todo. No es que fueran mala gente, sino que pasaban de los estudios, y ésta es la influencia negativa que él ha sufrido, las amistades. Si tú te echas amigos donde los amigos no te estimulan nada más que a dejar de trabajar y dejar de estudiar, lógicamente, terminas imbuyéndote y más cuando el carácter no lo has terminado de formar y los criterios no son los tuyos, sino los del grupo.

(Elisa)

P: Se ha identificado más con un grupo que, como es natural, como él. Es tranquilón y... le gusta divertirse... es alegre, extrovertido, pues se ha buscado los mismos... entonces, ¿qué quiere decir?, pues que... que van así, de culo todos... (risas) Lo que pasa es que claro... pues... a mi, a mi como madre qué me hubiera gustado... pues que... se hubiera hecho amigo de un niño... que fuera estudioso, que... fuera aplicado, y que... se hubiera identificado más con él, con lo cual, él hubiera... se hubiera enriquecido de eso, en vez de... en vez

de enriquecerse de lo otro... que a lo mejor él no estaba... tan a ese nivel y ha cogido más nivel.

(Paula)

Estas palabras nos dan pistas sobre la ansiedad que se experimenta en el seno de las familias respecto a este tema. La elección del grupo es crucial en este momento del desarrollo de los jóvenes ya que determinará de forma definitiva el desarrollo de su personalidad. Es importante, por tanto, encontrar un grupo que comparta tanto un carácter como unos criterios acordes con los valorados en el seno familiar, los cuales deben concretarse en las actividades y en la vida cotidiana del grupo. En el siguiente fragmento, Pedro ilustra este mismo aspecto de forma gráfica:

P: Él, éste es otro dato claro, por un lado, salía con los chicos de su equipo de fútbol... ahí no están precisamente grandes filósofos. Te quiero decir que cuando él me dice: «papá, también están en el Bachillerato y uno hace un Ciclo Superior, y alguno incluso...». Pero, básicamente, eran chicos con intereses de más del deporte y otras cosas, y, claro, ten en cuenta: gastan un tiempo de entrenamiento en la semana, hacen grupo, van y van a Linares a jugar, está la liga de categoría juvenil nacional, tal. Eso para ellos es un empeño muy importante, ¿qué ha pasado? Y vuelvo a la comparación con su amiga Carmen, que ella ni entrenaba a nada sino que habla con sus amigas de otras cosas, cuando salen van al cine y tal, pero están en otro ambiente. O sea que fíjate, un ambiente que opta por sus propias inquietudes tampoco ha ayudado mucho. Pero claro yo ahí he tenido que tener mucho cuidado de decirle... porque podría haber sido bruto y haber dicho esto «mira, Valentín», de hecho se lo he dicho algunas veces y no me ha entendido, le he dicho, «estás en un ambiente donde hay una pandilla de brutos y con todas las chicas que sales son una *yennis* de esas, peluqueras, no se qué...» (...) Llega y me dice: «papá, tu que te crees que toda la gente de mi edad están yendo a ver películas como Babel o se dedican a leer...», digo yo: «mira, yo sé que eso es minoritario hijo pero a mí me gustaría que también lo hicieras, un poquito, me gusta que vayas a la Golden a bailar y que te guste todo esto», entonces yo le digo: «culturízate un poquito, hijo».

(Pedro)

Como señalan Power y sus colegas (2003), lo anterior lleva a que en el seno de las familias se creen “divisiones informales” y “rankings” dentro de los cuales se catalogan los distintos compañeros y amigos de sus hijos. Se espera que

éstos se sitúen en “círculos académicos y sociales de «personas como nosotros»” (ibidem, p. 60). Esto no impide que, como veíamos en capítulos anteriores, los padres aprecien que sus hijos conozcan personas de diferentes estratos sociales, lo que les ayudaría a poder “apreciar la diversidad y ser culturalmente sensibles” (Devine, 2004, p. 97), pero la realidad es diferente cuando hablamos de una amistad íntima, de un grupo de referencia. En la base de la creación de estas divisiones se encuentra el claro influjo de aspectos relacionados con la clase social, como demuestran las siguientes palabras de Mario:

M: Lo que pasa es que la relación, entre dos personas que tienen... unas mismas inquietudes culturales... de qué hablar, tal y cual... pues yo creo que es más factible que... que un fontanero y una catedrática ¿no? O al revés... o... un catedrático con... una inmigrante que este limpiando... o una camarera... yo qué se. Que... la manera de hablar y... eso, la... ¿no?, la compenetración entre ellos, no... no puede ser lo mismo, que no quiero decir que uno sea más bueno que otro... pero sí son distintos, muy distintos ¿no?, las inquietudes que tenga uno de... culturales por salir o por entrar, y a lo mejor la camarera es mucho mejor persona que un catedrático, entiéndeme, que no es por...

(Mario)

Como analizaremos en profundidad en el capítulo siguiente, estas familias persiguen un proyecto educativo y laboral en el que la heterogeneidad, en palabras de Kohn, “puede ser más justa pero no constituye en sí misma una prescripción para el aprendizaje efectivo” (1998, p. 574).

P: ... ya tiene amigos... ya tiene amigos que están en 1º de Farmacia, y entonces ya está preguntando y “cómo es, y qué hacéis...” , “pues tenemos a uno que no sé qué, no sé cuanto...” , “¡qué fuerte...!” , ya está él con ese... nervioso...

J: ... y lo que pasa, es que a lo mejor... con sus amistades, con... con sus amistades o son todos o... Bachilleres, o... o universitarios, entonces a lo mejor... no se relaciona nunca con otro, con... qué te digo yo, que es albañil, que es electricista o fontanero...

(Paula y Jerónimo)

Los compañeros son claves también en la consumación del proyecto que se tiene sobre el hijo y los centros privados, como demostraban los gráficos presentados en la primera parte de nuestro estudio, garantizan, además, un determinado estrato social de la población. Como apunta Devine, “los amigos del colegio eran a su vez chicos de éxito, competitivos y actúan como fuente de motivación social” (2004, p. 121), lo cual supone una garantía y descarga, en cierta forma, de trabajo a los padres a fin de mantener un nivel determinado de expectativas:

R: No sé, él... no le gusta estudiar nada pero yo creo que a nadie le gusta estudiar, bueno, a muy poca gente le gusta estudiar. Entonces, un poco lo que intentamos entre todos es que se convenza de que mientras esté estudiando, pues, eso le está... es que... que no tiene gana de estudiar. Yo creo que es que... si nosotros le dijéramos: «mira, Gonzalo, deja ya de estudiar, si para qué vas a estudiar, si de todas formas cuando termines una carrera es que, ¿te crees de verdad que vas a poder trabajar? Mira los fontaneros, los electricistas, esos ganan mucho más dinero, pues, ¡deja de estudiar! y ya está», entonces, yo creo que vería el cielo abierto, ¿me explico? Lo que pasa es que sus compañeros estudiando, sus amigos, amigos, que están en 2º de Bachillerato, que ya mismo terminan, que empiezan a prepararse la Selectividad, que éstos son sus amigos, éstos son sus compañeros, ¿no?, luego tiene sus compañeros de estudio, pues, porque son de su curso pero, bueno, en realidad sus compañeros son los otros, que también achuchando... entonces, él, pues, en su fuero interno, él diría: «bueno, pues, yo ya no quiero estudiar más porque Periquito tampoco y el otro tampoco», pero, bueno, como ve que todos están encauzados, pues él también está encauzado y, por supuesto, nosotros la idea que tenemos es de que estudie. Pero, vamos, yo, expectativas ninguna. De verdad, no quiero tenerlas.

(Rocío)

Rocío después de tener experiencia en dos centros distintos de titularidad pública, y ante la sensación de impotencia al ver cómo su hijo se alejaba cada vez más del perfil que las familias de clase media persiguen, decide cambiar a su hijo de colegio una vez más, optando en este último caso por un centro privado. Las familias de clase media que económicamente pueden permitírselo, pretenden garantizar a través de la educación privada una determinada selección del alumnado, un mínimo nivel económico, que supondrá un primer

“filtro” para las potenciales relaciones que entablarán sus hijos en el interior de la misma:

T: O sea, desearía que eso no fuera así, pero, claro, los colegios no son gratis. Entonces, en el colegio éste donde están mis hijos, no tienes ni un céntimo de subvención. Entonces, evidentemente, lo tenemos que pagar los padres y eso te exige un poder adquisitivo.
(Teodoro)

C: El que está en el privado, sí, lo puede pagar. Y el que está en el público puede pagarlo o no puedo pagarlo, ya depende, ¿no?. Pero ésa es la única diferencia real, la única, la única que he visto... o sea, he visto de todo, de todo, de padres que pueden cabrearse con el profesor, de padres que a sus hijos les dicen que no, que por encima del otro, el otro que no que sumiso... vamos de todo, de lo más variopinto, de lo más variopinto, totalmente, o sea, no ha, no diría un estándar para nada. por eso te he dicho que la única diferencia es que pagan. Tienen dinero para pagar. Es la primera característica que hay que poner del perfil... que está en un colegio privado. Ésa es la primera. Primera común a todos, tienen dinero para pagarlo. Ya está.

(Carmen)

Este aspecto es, a su vez, detectado por Ball en el Reino Unido cuando observa cómo “en efecto, cuando los padres invierten en educación privada para sus hijos están adquiriendo un amplio y complejo cuerpo de capital social que se pone a disposición de los mismos y en relación al cuál los jóvenes desarrollan sus propias herramientas de inversión” (Ball, 2003a, p. 86). En algunos casos esto es llevado a puntos extremos y no sólo se piensa en la activación y el futuro capital social del hijo, sino también en el de la propia familia:

J: Hay una cosa también muy importante y es que en ese tipo de colegios la gente que va no suelen ser... voy a decir una barbaridad, porque no es así, pero los amigos que pueda tener mi hijo en ese colegio son diferentes a los amigos que pueda tener en otros colegios. La clase social es distinta y yo, si mi hijo puede tener un amigo que su padre sea médico, pues, oye, es muy duro decirlo, pero yo prefiero que... siempre y cuando sea buena persona. Oye, que no quiero decir que uno... el hijo de un albañil es genial pero socialmente diferente que el hijo de un médico. Si son los dos

buenas personas me da lo mismo el amigo que tenga, si son buenas personas, ahora, normalmente, tiene más posibilidades de tener una relación futura con un hijo de un médico que con un hijo de un albañil. Si yo necesito, pues, por ejemplo, ir al Clínico a un especialista y da la casualidad que el padre de un amigo de mi hijo es especialista en cirugía, pues, a mí, egoístamente, me va a venir mejor que si el padre del amigo de mi hijo es albañil, porque no voy a tener necesidad de usar mano de él. Es así. La relación de amistad que pueda tener mi hijo es totalmente distinta que la relación que podría tener en un colegio público, normalmente.

(Julio)

De nuevo constatamos referencias directas a la clase social como elemento vertebrador de dichas redes sociales, las cuales difieren, a su vez, en función del tipo de centro. El hecho de que los padres seleccionen e inviertan en determinados centros, con la finalidad, entre otras, de introducir a sus hijos potencialmente en selectas redes sociales, no implica necesariamente que el capital social contenido en las mismas sea utilizado de forma provechosa. En el capítulo primero podíamos observar cómo, además de estar inserto en dichas redes, es necesario saber utilizarlas y perpetuarlas, haciéndose garante del sentido de su “membresía” a lo largo del tiempo. La propia familia, como se aprecia en las entrevistas, es una fuente de aprendizaje al respecto. En esta línea, Allatt muestra en su investigación cómo “los padres también fomentaban en los jóvenes las habilidades necesarias para la creación de su propio capital social - sociabilidad y una comprensión de los mecanismos de las redes sociales. Ésta es una transferencia crítica, ya que tales aspectos del capital social tienen ser recreados con cada nueva generación” (Allatt, 1993, p. 143). El siguiente fragmento de la entrevista con Lourdes, aunque algo extenso, muestra este hecho de forma clara. La casa es un “banco de pruebas” que los padres pueden utilizar para enseñar a sus hijas a “seleccionar sus amistades”, lo cual deben empezar a aprender “desde pequeñas”.

L: Muchísimo los he controlado. Mira, y creo que eso es lo principal, porque una cosa es el colegio y otra cosa es que luego sale a la calle ya. Lo hemos controlado muchísimo, muchísimo, desde chiquitillas. Mira, mi casa está siempre llena de gente porque a nosotros nos encanta que vengan a vernos a casa, las niñas siempre tienen amigas en casa, y tal. Entonces el mejor sistema de

control de amigos es invitar a casa al amigo, en cuanto se hacía un amiguito nuevo, pues: "tráetelo este fin de semana, verás que bien, y tal", y, entonces, eso es mano de santo porque las niñas ven a ese amigo suyo conviviendo, comportándose y cómo es... y entonces aprenden rápidamente, no rápidamente, pero aprenden cuando tienen 11, 12 años empiezan a seleccionar muchísimo a sus amigos, según si son parecidos a ellos o no. Y, pero eso es para hacerlo desde pequeños... seleccionar los amigos muchísimo...

E: ¿Por qué?

R: Sin decirle a los niños que su amigo es horrible, porque, entonces, como tú le digas a un niño que eso es lo más horrible, resulta que es lo que más le gusta, y, entonces: "tú eres horrible y no me dejas que yo haga...". Pues, porque un amigo tuerce a un niño. Los amigos te tuercen a un niño, sobre todo a lo mejor no con 8 años o con 7, pero si con 11 ó 12 que es la base para luego una adolescencia tranquila, ¿o no? Si tienen amigos más o menos normales, como ellos, ni más listos ni más torpes, ni más... pero más o menos como ellos... que si un niño es educado que tenga amigos educados, o sea, por supuesto que habrá unos más educados y otros menos educados pero dentro de que son todos medio educados.

(...) Claro, entonces, si tú ahora... las mías, en secreto, todavía juegan con muñecas, en secreto, porque no se puede enterar nadie, porque es un secreto, porque ¡qué horror, su reputación! (risas). Han dejado de jugar con Barbies y ahora juegan con Polly, que es como una barbie pero... (risas). Entonces, claro, cuando tienen amigas así, a ellas lo que más les gustaría ser es súperguays como ellas, pero eso no puede ser, porque en su casa eso no puede ser. No pueden vivir... ellas saben que a los 11 se vive los 11, y a los 15 los 15, ¡hombre!, también lo han visto en sus hermanas, que han vivido a su edad sus cosas, con lo cual, espero que me hagan caso. Pero lo que no puede ser, porque es ridículo, es que una niña de 11 años viva lo de los 15 años. Entonces, ¿qué hago?, pues, ahora son muy íntimas amigas de fulanita que es que lo que quiere es salir a la calle y se pone el pelo así, no sé cuanto... y lleva ya tacones y se pinta y tal. Bien, pues, vamos a invitarla a casa un fin de semana, que se venga Mariquita a casa y verás que tal y que cual, y verás que bien... Y resulta que, cuando la ven en su casa, y la ven ridícula con... pintada, con los tacones, con el ombligo al aire, y, encima, además, que lo que le gusta es jugar a la Polly en secreto con ellas también, pues, el mito destrozado para siempre... y luego al fin de semana siguiente invitamos a otra amiga normalita como es ella, normal y corriente, un primor de niña, con la cual lo pasan muchísimo mejor, no la ven ridícula para nada porque es una niña normal y corriente y van aprendiendo a seleccionar muy bien.

(Lourdes)

El papel de la familia es determinante, tanto en el acceso como en el desarrollo de herramientas, para crear y manejarse de forma satisfactoria en dichas redes sociales. La elección de centro, como estrategia familiar, puede determinar en gran medida los límites y la facilidad con que se consiga esto último. La naturaleza de la población existente en el seno de los distintos centros educativos determinará el carácter de las distintas redes a las que se tendrá acceso pero, junto a ello, las propias escuelas pueden desarrollar mecanismos para facilitar la creación de las mismas, aspecto sobre el que nos centraremos a continuación.

10.2. El centro educativo como promotor de capital social

Dewey (citado en Farr, 2004), a principios del siglo pasado, definía la escuela como un “centro social”. Así, de esta forma, ponía un fuerte énfasis en la “necesidad de repensar las escuelas como centros de comunidad y vida social” (ibidem, p. 18), con el objetivo de que pudieran ejercer su función como mecanismos de transformación social. Con esta definición se amplían las fronteras de la escuela, entendiendo que en torno a la misma no giran tan sólo alumnos y profesores, sino también familias y otros agentes que, además de ejercer un control influyente sobre el funcionamiento de la misma, pueden desarrollar dinámicas determinadas cuyos efectos superen los márgenes de las aulas. Como hemos visto anteriormente, la influencia de la escuela, tanto de los profesores como de los compañeros, es un factor muy importante para dar cuerpo a expectativas y aspiraciones. Paralelamente, los padres de clase media señalan en la totalidad de las entrevistas la importancia del centro como punto de encuentro entre las familias. En su investigación, Devine (2004) da cuenta cómo algunas escuelas pueden facilitar la creación de dichas redes, las cuales estarían compuestas por aquéllos que se encuentran en su interior, alumnado y profesorado, pero, también, padres y madres. El centro educativo puede ser tanto una institución generadora y facilitadora del desarrollo de capital social individual, como, por extensión, familiar:

O: ¿Cómo los conocisteis?

E: ¿A quién?

O: A los amigos.

E: El colegio, el colegio, el colegio... Colegio y cumpleaños.

M: A través del colegio, claro.

(Mario y Elena)

La escuela estaría favoreciendo la creación de capital social “fuera de la familia”, como señala Coleman (2001), el cual se podría encontrar “en la comunidad, y consiste en las relaciones sociales que existen entre los padres, en el cierre exhibido por esta estructura de relaciones y en las relaciones de los padres con las instituciones de la comunidad” (ibidem, p. 71). Para que esto se produzca, la escuela debe presentar una estructura determinada en la que “exista un alto grado de cierre entre padres que se ven a diario, que tienen expectativas puestas mutuamente en el otro y desarrollan normas respecto al comportamiento de cada uno” (ibidem, p. 63). Esto último es una realidad en el caso de las familias de clase media entrevistadas, como podemos observar en los siguientes fragmentos. Marta, de forma gráfica y reafirmando lo dicho anteriormente, define la relación entre ellos y otros padres de compañeros de su hijo, como un “tándem”, un “muro infranqueable” y Alejandro enfatiza cómo esta amistad perdura aún cuando las niñas “ya van cada una por su lado”.

M: Ese grupo de nueve niños... nosotros formamos desde preescolar, además, un tándem con los padres que era un muro infranqueable, con el resto de las niñas y todo, o sea, teníamos un grupillo que la verdad ha sido precioso y una maravilla, porque han sido los nueve niños con los padres correspondientes... pues para cumpleaños, para comuniones, para todo ha sido siempre... celebraciones, viajes...

(Marta)

A: De hecho a los padres de... de sus amigos los conozco, porque son... muy amigos nuestros ¿no? (...) Los conocimos a raíz de... del... colegio, desde la... desde preescolar ¿no?, eh... Nico, Marta, Alicia... los conocimos todos... vamos, de hecho, bueno, nos vemos muchos días ¿no?, con los padres y mira que las niñas ya han ido cada una por su... no, y sé que no son crías, vamos, ni críos... objetivamente sé que no... bueno...

(Alejandro)

Se trata de relaciones que superan los márgenes de lo “formal”, para entrar en una dimensión más “personal”. Por ello, este tipo de vínculos no pueden establecerse con todos los padres de los compañeros de sus hijos, sino que se produce con un grupo más reducido, lo que facilita la creación de una necesaria “intimidad” e identidad con este nuevo grupo:

V: Hablamos de tres, cuatro, cinco... que coincidimos y con los que nos une una buena relación, pues, discursos de éstos sí que han salido más de una vez, ¿no? La madre de otra compañera de Valentín, que también la conozco, ¿no?, y que coincidimos en... bueno, pues, no hace muchos días, pues, le comentaba: «mira, yo veo esto, he estado hablando esto y mira, que a tu hija le puede estar pasando esto. Yo he hablado con Valentín esto», ¿no? Es decir, en este aspecto... pero no muy genérico, no con digamos con el colectivo de los cuarenta padres sino, a lo mejor, con tres, cuatro, cinco padres, pues, que nos conocemos.

(Valentín)

Para que esto suceda, Coleman apunta la necesidad de que la estructura de relaciones que se generan en torno al centro educativo presente una característica concreta: la existencia de “cierre intergeneracional”. Así, los centros educativos pueden diferenciarse según “la presencia o ausencia de vínculos entre los padres de los niños en el colegio” (Coleman, 2001, p. 63), de forma que existirá dicho tipo de cierre cuando “los amigos de los padres son los padres de los amigos de sus hijos” (idem). En una estructura en la que se da esta situación, los padres son reforzados por el resto a la hora de generar normas y mecanismos de control para sus hijos. Como señala este autor, en una configuración de este tipo, los padres pueden desarrollar principios comunes sobre criterios de conducta y unificar sanciones, lo cual ayuda a lo largo del proceso de educación de los hijos. Rocío expresa estos aspectos y señala cómo el centro educativo supone el lugar común donde comienzan a desarrollarse estas relaciones:

R: Conozco a algunos padres. (...) Otro, el padre es notario, no lo conozco yo a él, pero a la mujer sí, vamos, hemos coincidido, vamos, porque hemos coincidido en el colegio. Pero, además, hablamos por teléfono. Sí, porque es una mujer que le gustan... le deben de gustar mucho los niños, debe tener muchas inquietudes o

debe de darle miedo, no lo sé, pero se ocupa y se preocupa mucho de los niños. Les da muy buenos consejos. Entonces, mi hijo: «mamá, mira, Beatriz me ha dicho que no sea tonto, que estudie, que sólo me quedan tres meses, que sólo no sé qué, que...». En fin, es una mujer que le dedica mucho tiempo a esos niños, en fin... Y, luego, bueno, pues, conozco a la hermana de otro, de otro... en fin, hablamos por teléfono. (...) Yo, lo que me une a esta señora, Beatriz, la madre de... es solamente, bueno, pues son compañeros. (...) hay cierto contacto con los padres. No con todos, claro, yo, solamente, con los... y luego porque coincidimos en las... en las... algunas charlas que organiza el colegio.

(Rocío)

P: Siempre se habla, de los niños, de las cosas que hacen los niños...

C: Ten en cuenta que con la gente que salimos son niños... que tienen hijos, pues, similares en edad y el problema... claro, generalmente, lo comentarios son los mismos: son los niños, que si la hora de salida que si la hora de vuelta, que si no hora de vuelta... El que... si empieza ya a querer salir comentas con el otro: «pues, ¿hasta qué hora están los tuyos, qué no están los tuyos?». Lo que te he comentado del dinero. Que es hasta donde... yo no tengo ni idea de lo que gasta un niño de dieciocho o veinte años... yo no sé lo que pueden gastar. Pues, intento informarme de qué es lo que gastan los demás. Por saber en qué nivel está mi hijo, ¿no?

(Pepa y Cándido)

Como señala Devine (2004), estas redes sociales son una fuente de influencia y apoyo a la escala de valores y el estilo de vida familiar propio de esta clase social. La participación en dichas redes realmente ayuda en la organización y el seguimiento de la vida de los hijos, tanto escolar como en otras dimensiones, como veíamos en la anterior transcripción de Pepa y Cándido. Junto a esto, la existencia de estas relaciones favorece, a su vez, el control sobre el funcionamiento de la propia institución escolar y los distintos colectivos que la integran. Dicho de otra forma, “el cierre de la estructura social es importante no sólo para la existencia de normas efectivas sino también para otra forma de capital social: la fiabilidad de las estructuras sociales que permite la proliferación de obligaciones y expectativas” (Coleman, 2001, p. 68). El grupo de madres en el que Lourdes participa constituye un buen ejemplo de esto último como puede verse en el siguiente fragmento:

L: Conozco a muchos padres del colegio. (...) hay algunos que me parecen un horror, horribles, y otros que me parecen encantadores. Yo tengo un grupo de madres, somos... tenemos un grupito de madres del colegio, somos seis, que desde que empezamos... madres de la edad de mis hijas pequeñas que tiene 11 años, comemos una vez al mes... (...) tenemos una reunión de madres en el colegio, de padres, no en el colegio sino fuera del colegio, nos reunimos de los amigos que hay en la misma clase y el mismo curso, o así: "y ahora a ti esto que te parece, y esto cómo va, y qué va a pasar, y no sé cuanto...", y muy bien...

E: ¿Compartís mucho esos aspectos?

R: Hablamos, hablamos del colegio, de qué tal, a ti qué te parece el tutor de este año, pues ira esta, o un sustituto... porque ahora como son gente muy joven pues tenemos muchos sustitutos de embarazo, y tal, y cómo va este, y oye y tal, oye y cómo han hecho, porque... pues eso, están en una edad en la que nuestros niños ahora que: "yo no me junto contigo y sí me junto contigo, éste es tonto, éste no es tonto, me he peleado, ya no le hablo, ésta no es mi amiga", entonces pues hay veces, pues, que... eso, que después: "y tú cómo ves que éste lo ha hecho...", o este problema... Nos reunimos como amigas para comer y para hablar de muchas cosas, entre otras cosas hablar del colegio, y muy bien. Y luego, pues, hay veces que quedamos que hay que decir algo.

(Lourdes)

Como venimos afirmando, el propio centro educativo está en la base de la creación de dichas redes, suponiendo un "punto de encuentro" para las familias. Aún así, puede observarse una matización sobre este aspecto en función de la titularidad del mismo. Aquéllos que matriculan a sus hijos en centros privados tienden con mayor frecuencia a hablar sobre su relación con otros padres y su participación activa en dichas redes, haciendo referencias constantes a los distintos espacios establecidos por el colegio para este efecto. En el caso de los centros públicos, las familias señalan en menor medida estos aspectos y no se encuentra ninguna referencia a espacios creados por el centro para fomentar las relaciones entre padres. Puri lleva a sus hijos a un centro público y, en contra de lo expuesto hasta el momento, ella encuentra el establecimiento de relaciones y contacto con otros padres como algo "complicado":

P: No, no, no. No los conozco. Bueno, a lo mejor sé quién son, pero relación con ellos no. O sea, que es un poco "sus amigos", que los

veo, que a veces, pues, incluso alguno se ha quedado a dormir en casa... Hablas con ellos: «¿qué tal?», en fin, pero... es complicado.
(Puri)

Frente a esto, en las entrevistas de aquellas familias que optaron por centros educativos privados se encuentran constantes referencias a actividades organizadas por el colegio en las que se produce este encuentro con otros padres:

E: Los padres nos hemos llegado a conocer, bien porque el colegio diga reunión de padres, bien porque los cumpleaños tengas... en los colegios públicos, creo, porque yo soy catequista y tengo niños de colegio público, los padres no se conocen tanto. No, te digo que hay a lo mejor menos reuniones de padres, o no asisten o no hay esa congregación de... por ejemplo, en cualquier colegio privado, pues, llega el día... me da igual, ahora, el 3 de Mayo, el día de la Cruz, pues: «vosotros, a ver si los padres, pueden colaborar para...», y se vuelcan los padres. Los colegios, los institutos, sí son institutos, creo que tienen menos actividades de esas de congregar a los padres y no se conocen. Entonces, para mí es una garantía que yo, de doce o catorce niños amigos de Juan, conozca a los catorce padres. Y nos conocemos. Que si en fin de año van los niños sabemos con quién están.

(Elena)

Además de estas actividades, en la mayoría de los centros privados existe una “escuela de padres”, la cual, además de ofrecer una formación complementaria, supone un punto de encuentro para aquellos padres que comparten las “mismas preocupaciones”, como señala Melina. Estos espacios permiten compartir problemas y visiones entre las distintas familias, reduciendo la sensación de ansiedad respecto a la educación de los hijos, y ayudando a “no sentirse solos” en este proceso y reforzando de esta forma el “cierre intergeneracional”.

M: En este colegio pasa que hay una escuela de padres bastante buena. Y el escuchar a otros padres y el ver que los problemas de otros padres también son tus problemas y cómo uno soluciona un problema... pues, eso ayuda mucho. Ayuda y ayuda a no sentirte sólo. Y, bueno, no te quiero decir nada en los temas de adolescentes. Ya te mueres. Ahí ya no paras.

(Mónica)

M: Todas estas cosas ha sido a través del colegio, a través de la escuela de padres, a través de la orientación familiar y, entonces, vamos, en la escuela de padres teníamos el... tenemos, porque sigo yendo, al PEF del Z., el Programa de Educación Familiar, en el cual se lee un libro, se van leyendo capítulos y vas haciendo un plan de formación, plan de... de formación no, un plan de acción. Entonces, se tiene cada quince días. Haces un plan de acción, a los quince días vuelves, con el tema que has leído, y entonces, luego, dices: «pues, he hecho tal plan de acción y me ha salido de tal manera y el primer día bien, el segundo fatal, el tercero tal... y, entonces, cambié otra cosa y me ha ido mejor». Y eso te lo van comentando todos los padres que van y vas tomando ideas y vas tomando cosas y, entonces, vas, pues, eso, vas intentando mejorar cada vez desde una lectura, o de un esto, y vas intentando mejorar. (...) porque voy allí a todo. Cada quince días voy al programa de educación familiar y, entonces, estamos más o menos el mismo grupo de madres, claro, que tenemos las mismas ideas, sino no estaríamos yendo a tanta cosa. Estamos preocupadas, más o menos, por lo mismo.

(Melina)

En muchos casos, son los propios padres los que organizan y dirigen este tipo de actividades. Así, no sólo los padres, sino también el propio centro sería el beneficiario de la naturaleza de su “clientela”, puesto que utiliza a los padres, expertos y profesionales en distintas áreas, como fuente de recursos para el resto. En esta línea cabe hablar del capital social *institucional* de un centro educativo (Bourdieu, 2001b).

R: Pues, es que, como tienen un programa de actividades para los padres, que son charlas... La verdad es que algunas son muy interesantes, vamos, tenemos una circular donde dan todas las charlas ya programadas. Son los jueves, un jueves de cada mes, el jueves último de cada mes. Pero, vamos, normalmente pone... es cada cuatro semanas. Entonces, coincide el último y el primero algunas veces, o sea, que va cambiando. Y, la verdad es que yo... hay charlas que me interesan. Suelen darlas los mismos padres, o sea, pues...

E: ¿Sobre qué son?

R: Pues, bueno, cuando se inició la ley, la nueva ley de enjuiciamiento criminal, la ley del menor, pues, un abogado, el padre de uno de los compañeros del colegio, de un compañero, no sé, de un alumno del colegio, pues, el padre se prestó a dar una charla con los puntos más... más relevantes sobre la ley del menor. En fin, que

se habla de muchas cosas. Son conferencias, vamos, son charlas que... luego, además, son charlas coloquio y, entonces, pues, me parece a mí que es conveniente porque los padres no estamos en posesión de la verdad y podemos, me parece a mí que podemos enriquecernos un poco, con opiniones de otros padres (...) Entonces, bueno, pues, sí, es con el centro que más relación hemos tenido.

(Rocío)

Aún cuando el centro es, en muchos casos, origen de distintas redes sociales, éstos no son la única fuente directa de creación de las mismas. De forma paralela, los padres generan y organizan sus propias redes en torno a sus hijos y los compañeros de los mismos, con el colegio en un segundo plano. Nos referimos a los encuentros y relaciones informales, principalmente cumpleaños y otro tipo de eventos, que reúnen a los distintos padres y son fuente de comunicación y contacto entre ellos:

E: Sí, pero cumpleaños. Pues, sí. Hablo más de Juan porque está más pequeño, sigue en el colegio, sí... y con Javier en Madrid pasaba igual. Javier se vino con quince años y la pandilla de allí, que no salían solos, que nos conocemos los padres. Y hablábamos, pues, yo no sé, tonterías, porque en aquel entonces no era... «oye, tu hijo se deja el pelo largo. –Pues, el mío sí. –Mira, la revista Interviú que me ha faltado. –El mío también me la ha cogido». Teníamos conocimiento. Aquí, pues también los cumpleaños: «-Que voy a un cumpleaños a tal. -¿Con quién? –Pues, con el padre de Pablo, o...». Entonces, pues, íbamos: «mira, que somos... -Hombre, la madre de Juan, pues...». Los padres hemos intentado siempre, siempre, en el caso nuestro, conocer a los padres de los amigos, saber un poco cómo son. Y siempre hemos dicho: «está dentro...»

(Elena)

No podemos obviar la existencia e importancia de dichas situaciones y actividades que, de forma más o menos directa, ponen en contacto a los padres. Éstas son fuente de capital social tanto para las familias como indirectamente para el propio centro, contribuyendo de esta forma al reforzamiento del anteriormente mencionado cierre intergeneracional.

A modo de síntesis

En este capítulo hemos analizado el papel que juega el capital social como variable dentro del proceso de elección de centro. Tal y como señalábamos al principio, uno de los aspectos clave y determinantes de la elección por parte de los padres y madres de clase media es la posibilidad de controlar y seleccionar a los compañeros, futuros amigos potenciales, que tendrán sus hijos. Como afirman Gewirtz y sus colegas, “la identificación con la institución y sus “clientes” es un componente importante de la elección. Las redes sociales transmiten formas de información tanto actual como simbólica” (1995, p. 37). Estos aspectos forman parte del orden expresivo de los centros educativos, como veíamos en anteriores capítulos, configurando la conducta, el carácter y los valores que se estarán transmitiendo en el seno de los mismos, entre los propios compañeros. A su vez, de forma indirecta, en la medida en que éstos se comparten en el seno del grupo de iguales, estarían condicionando la identificación de los propios alumnos con el orden instrumental, como señala Bernstein (1988). En la primera parte de este capítulo hemos puesto de manifiesto cómo las familias de clase media son plenamente conscientes de esta realidad, desarrollando una serie de estrategias para controlar las relaciones que entablan sus hijos con otros jóvenes, tanto dentro como fuera del centro, en función de cada situación concreta. En este punto, hemos visto cómo el tipo de centro juega un importante papel al respecto. Así, la mayor homogeneidad y selección social de los centros educativos concertados y privados es positivamente valorada en relación a este aspecto. Incluso cuando en los centros públicos se valora la heterogeneidad y el contacto con jóvenes de otros estratos sociales, éste es meticulosamente controlado, distinguiendo y enseñando a distinguir entre “conocidos” y “amigos”. De esta forma, se trata de favorecer el establecimiento de relaciones de amistad estables entre aquéllos que comparten un determinado esquema valorativo y estilo de vida concreto, acordes con los principios familiares, es decir, propios de la clase media de la que provienen.

Es importante señalar de nuevo cómo al producirse las dinámicas señaladas se rompe la lógica y los principios básicos de funcionamiento de los

cuasimercados, convirtiéndolos en una “peligrosa” herramienta y un mecanismo de selección y reproducción social. Las siguientes palabras de Carnoy nos ayudan a ilustrar este mismo aspecto desde otra perspectiva:

Si los padres eligieran las escuelas sobre la base de la eficacia de las mismas en su contribución al logro de los alumnos, las escuelas tenderían a competir tratando de mejorar la productividad del personal escolar. Pero si los padres eligen la escuelas sobre la base de los potenciales *efectos del grupo de pares*, las escuelas competirán tratando de atraer a los alumnos más capaces y a los padres más educados. La selección sería un atributo positivo para una escuela, mientras que la admisión de todos los que vengan (característica de las escuelas públicas) sería un atributo negativo, sin importar cuan “eficaz” la escuela puede ser. Esto incluso incrementaría la presión sobre todas aquellas con listas de espera para que se convirtieran en selectivas”

(Carnoy, 2000, p. 17)

Se constata cómo tanto el centro educativo como las propias familias ponen en funcionamiento distintas estrategias con el objetivo de generar dichas redes sociales. Utilizando la terminología propuesta por Coleman (2001), hemos demostrado cómo en torno a los centros educativos se generan redes sociales, configurando el propio capital social de la institución escolar, el cual será de gran utilidad para las familias. Dicho capital social es utilizado con la finalidad de comparar y reforzar criterios, establecer un estilo de vida compartido y, en definitiva, fortalecer los procesos de identidad de clase entre los hijos de las distintas familias, en concreto de aquéllas que son “como nosotros”, con similares preocupaciones y aspiraciones. La asistencia a reuniones, conferencias, actividades organizadas por las AMPAs y escuelas de padres constituyen espacios de encuentro y fortalecimiento de las relaciones entabladas entre los padres de los distintos alumnos de los centros. Esto nos lleva a definir a la escuela como un “punto de encuentro” y de generación de capital social para las familias que comparten una misma posición de clase. De forma paralela, distintos acontecimientos y actividades en la vida de sus hijos, hace que las familias se encuentren en contextos externos a la propia escuela. Dichas situaciones merecen un análisis en profundidad para, en primer lugar, contextualizar y comprender mejor la creación y naturaleza de las distintas redes sociales en torno a la escuela y las familias, y, en segundo lugar, para

conocer su incidencia en los procesos y estrategias de reproducción social, de forma más amplia. Estos aspectos se proponen como una futura línea de investigación subyacente y complementaria a los objetivos de nuestra investigación.

La participación de las familias en el centro y en la educación

En los capítulos anteriores hemos analizado aspectos directamente relacionados con el proceso de elección de centro que llevan a cabo las familias de clase media, considerando desde las motivaciones y la información que manejan, hasta las estrategias para conseguir una plaza en el centro deseado. Mediante el análisis cualitativo, encontramos datos que nos ayudan a explicar, de una forma más holística, dicho proceso en relación con los mecanismos establecidos por las distintas políticas educativas que regulan el acceso a los mismos. Aún así, a lo largo del análisis de las entrevistas encontramos la necesidad de introducir la acción de la familia, su papel como agente educativo, paralelo y conectado a la escuela, para entender las distintas opciones tomadas conforme se suceden las distintas etapas. Las últimas palabras de Jacinto citadas en el capítulo anterior son sumamente ilustrativas. Como él mismo afirma, estas familias son conscientes de que el centro educativo escogido es realmente importante, pero no por ello su función como padres deja de serlo. En este sentido, su participación se mantiene como requisito necesario e imprescindible en el proceso de reproducción de su posición social para sus hijos. En esta misma línea se dirigen las siguientes palabras de Julio:

J: Y la educación que ha recibido, genial. Evidentemente, la educación no es solamente de los centros, también de la familia, pero el colegio ha colaborado muchísimo en la educación que ha recibido mi hijo.

(Julio)

Así, por tanto, optamos por una dimensión dinámica del concepto de elección de centro. Entendemos que dicha elección no es realizada por las familias tan

sólo en un momento puntual y concreto, sino que la elección se sustenta y refuerza en el día a día de la vida escolar de sus hijos. De esta forma, la experiencia diaria en la relación entre las familias, tanto hijos como padres, y los centros va configurando las expectativas y las imágenes que las primeras tienen sobre los segundos. Observamos cómo en múltiples ocasiones se producen cambios en las estrategias educativas familiares causadas por el desarrollo diario en los centros, condicionando con ello futuras elecciones. Por tanto, si obviamos la participación familiar en la educación de sus hijos, la utilización e inversión cotidiana de los distintos recursos con que éstas cuentan, estamos perdiendo una parte importante del poder que, como dinámica social, está jugando la elección de centro.

En el presente capítulo nos centramos sobre estos aspectos, poniendo especial énfasis en aquellos elementos relativos al habitus familiar, los conceptos, planteamientos y principios que configuran su acción y la identificación con determinados perfiles de centros educativos en cada caso. En primer lugar, presentamos los planteamientos educativos en el seno de las familias, atendiendo a las similitudes de los proyectos educativos familiar y escolar. Posteriormente, en segundo lugar, analizamos la participación y presencia de los padres en el centro de sus hijos, tanto en lo relacionado directamente con sus hijos, como en la participación en la vida del centro. Para ello hemos dividido dicha participación en base a los espacios y la función principal a que ésta se destine. Así, también analizamos la relación entre las familias y los profesores mediante el uso de las tutorías ofertadas por los distintos profesores. Por último, contemplamos la acción de los padres y madres en los distintos órganos de participación y gobierno de los centros.

11.1. Compartiendo el proyecto educativo: La casa como segundo lugar de escolarización

Las palabras de Melina introducen y resumen gran parte de este epígrafe. En ellas encontramos los aspectos centrales que caracterizan la forma en que las familias de clase media entienden la participación en la educación de sus hijos.

M: Y entonces, con ese conocimiento y viendo en qué cojeaban, pues, claro, es mucho más fácil, porque ya nos ponemos de acuerdo los padres con los profesores y vamos con pequeñitas metas, pues, vamos sacando lo mejor de cada niño.

(Melina)

Conocimiento, acuerdo entre padres y profesores y pequeñas metas para sacar lo mejor de cada niño, son las palabras clave de dicha participación. Múltiples investigadores han constatado esta misma situación en diversos contextos (Ball, 2003a; Gewirtz et al., 1995; Reay, 1998; Van Zanten, 2005). En todas ellas, al igual que en nuestras entrevistas, encontramos un patrón común en el rol jugado por las familias. Según Devine, “su papel es el de apoyar y reforzar el que sus hijos desarrollen su potencial, sus talentos y habilidades” (Devine, 2004, p. 99). De esta forma, los padres conciben su función como una parte activa dentro de la educación de los hijos, junto con la escuela. Esta última es considerada, en palabras de la propia Lourdes, como una “continuación de casa”, de forma que el centro, además de controlar a sus hijas, se presenta como un refuerzo positivo a aquellos principios y valores que se plantean dentro del entorno familiar:

L: Siempre buscando como una cosa muy especial. Ahora mismo no sé analizarte porqué, igual me sale porqué ese especial, pero era como una continuidad de casa, como que no quería que el niño... o sea, que estuviera compartiendo pero que estuviera ciertamente controlado. (...) Tal vez por la importancia que le das a esas edades, ¿no?, de estar como madre, controlar, que es lo que se le está inculcando al niño. Que es que para mí el colegio es, como te he dicho antes en la guardería, es una continuidad de la casa, o sea, no es que el niño va a aprender allí a sumar y restar y se vuelve. El niño

allí va a aprender valores éticos, valores morales... , va a aprender algo más, entonces, pues, siempre esperas de ese colegio algo más.
(Lourdes)

La educación, por tanto, no es un aspecto concerniente únicamente a la escuela sino que ésta se considera como un “proyecto familiar”. La principal característica de este grupo de familias es que dicho proyecto es aceptado y compartido por todos sus miembros. Como afirma Allat, “mientras que el control sobre los valores educativos fue alcanzado indirectamente, la formación de valores dentro de la familia era controlada más directamente mediante patrones en el estilo de vida, la disciplina y las distintas relaciones” (1993, p. 149). Lo más significativo, en esta línea, es el carácter explícito de dicho proyecto, lo que implica un alto grado de reflexividad en torno a la educación y lo que se pretende conseguir con ésta, en el seno de estas familias. Este fuerte sentido de responsabilidad sobre el desarrollo educativo y formativo de los hijos es una característica general de las familias de clase media que participan en nuestro estudio, sin que existan diferencias internas en función de los distintos grupos que pudiéramos distinguir entre las mismas. Aún así, aunque éstas se consideran las principales responsables de sus hijos, “los primeros educadores”, la escuela es situada al mismo nivel, siendo necesaria una sintonía entre el proyecto que se plantea en ambas instituciones:

T: Evidentemente, la mayor fuente de educación, pues, tiene que ser en la familia, pero si no hay un complemento en el colegio y hay una unidad de criterios en cuanto a funcionar en una misma dirección, pues, lo que hagas en la familia se lo pueden cargar en el colegio, o en la otra dirección, o sea, o la labor positiva del colegio, te la puedes ir cargando en la casa, ¿no? (...) nosotros intentamos, pues, que... no sé, que no haya... tanto por nuestra parte... vamos en la familia como por los centros educativos, que no haya una transmisión de conocimientos, sino que haya una educación.
(Teodoro)

M: Los primeros educadores son los padres. Entonces, yo tampoco dejo en manos del colegio la educación de mis hijos. Aparte que si no vamos a la par, claro, los niños ven que en el colegio les dicen una cosa y en casa la contraria... es que saben lo que hacer, se vuelven esquizofrénicos. A mí me gusta estar en contacto con el colegio e ir los dos a la par.

(Melina)

El que los proyectos educativos se compartan de forma unívoca y explícita es condición necesaria para que los hijos consigan realizar dicha asociación, reforzando de esta forma el mensaje y el esquema valorativo que se les quiere transmitir. Este aspecto, como afirma Teodoro, es determinante a la hora de elegir centro educativo. A lo largo de las entrevistas, los padres expresan la dificultad de encontrar esta asociación entre ambos proyectos dentro de la red pública. Si antes afirmábamos que este elemento era compartido por todas las familias que participan en el estudio, debemos puntualizar que tan sólo hacen referencia a su consecución aquéllas que escolarizan a sus hijos en centros privados. Claro ejemplo de ello son Julio y Jesús, los cuales afirman abiertamente que la integración de los distintos proyectos hubiera sido imposible en caso de haber escogido un centro de titularidad pública:

J: Y así es como yo los estoy educando y, como yo los estoy educando de esa forma, yo quiero que la educación que yo les estoy dando en un lado, continúe en el otro sitio, que están siete horas todos los días, también. Porque si yo les doy una educación, en el centro le dan otra diferente y, luego, los amigos recibe otra cosa distinta, pues, el chaval se está haciendo un lío. Yo lo que quiero es que lo que yo eduque en la casa sea lo mismo que en el terreno escolar. (...) Y eso en un colegio público no lo van a hacer.

(Julio)

J: En estos colegios qué es lo que pasa: hay una integración padres-colegio-educación-formación de padres-formación de personal-formación de... Entonces, no es una cosa aislada que es lo que le pasa, por ejemplo, a un centro público.

(Jesús)

Por esta razón, Devine advierte de la posibilidad de que aquellos padres de clase media que envían a sus hijos a la pública, por falta de recursos u otras motivaciones, estén especialmente preocupados por el tipo de educación y el desarrollo y éxito académico de sus hijos. Así, “la dificultad de controlar y monitorizar a sus hijos en estos centros, les lleva a experimentar una mayor preocupación y control del desarrollo de sus hijos” (Devine, 2004, p. 50). Esto puede ser la causa de que en aquellos casos en los que se opta por un centro

público, los padres opten por una marcada división de roles entre la familia y la escuela con respecto a la educación de sus hijos. A la escuela le corresponde la función formativa, el desarrollo del orden instrumental, entendiendo que su principal preocupación debe ser la transmisión de conocimientos. Por su parte, la familia sería la encargada de desarrollar prioritariamente el orden expresivo, centrándose en la transmisión de valores y moldeado de los comportamientos. Puri, por ejemplo, cuyos hijos se encuentran en uno de los centros públicos más reconocidos de la ciudad en cuanto a nivel de resultados, se sitúa en esta línea, al igual que Jerónimo, el cual optó por un centro privado bilingüe, a su vez por la misma razón instrumental:

P: Vamos, es que yo pienso, o mi idea es que, que esto de la educación es una cosa compartida entre los profesores y padres. Entonces, hombre, fundamentalmente la función de los profesores, fundamentalmente, no la única, sobre todo a nivel básico, es el darles conocimientos. Y los padres intentar, digamos, corregirles el comportamiento, la forma... eso es lo que yo pienso. Pero, vamos, no es tan así, no es tan a rajatabla.

(Puri)

J: Y que el profesor, en la función que tiene es... enseñar. Los críos tienen que ir ya educados a... a clase. (...) Es que... ¡claro!, si el crío no tiene ya la educación preparada... educación en el sentido de comportamiento, el profesor... bueno, indudablemente le puede enseñar valores, y le puede enseñar su asignatura correspondiente... pero si ya el crío, no va con la educación y el respeto que va a clase...

(Jerónimo)

De cualquier forma, las familias ponen un fuerte énfasis en aquellos ámbitos que pueden controlar de forma directa, sobre todo en las prácticas que conllevan un estilo de vida (Devine, 2004). Así, se promueve una determinada ética de trabajo, basada en la responsabilidad personal y en los resultados, reconociendo el esfuerzo que están realizando los padres. Junto a ello, también se espera que sus hijos disfruten de la educación y experimenten el éxito, de forma que las familias tratan en todo momento de incrementar la confianza y el refuerzo que éstos reciben. Como vemos en el caso de Lourdes, si sus hijas no aprenden a valorar estas oportunidades que se les ofrecen, se

plantea como “castigo” el que éstas pierdan la confortable situación que tienen en el colegio privado al que asisten, pasando a la escuela pública del pueblo en el que viven y suprimiendo la familia el importante esfuerzo que realiza:

L: Nosotros tenemos que tener resultados a cambio de eso. Ellas saben desde muy chicas que a nosotros nos cuesta muchísimo esfuerzo tenerlas en ese colegio y que nosotros queremos un resultado a cambio de ese esfuerzo, porque sino yo cojo, yo vivo en Purchil, en Ambroz, y tengo un colegio público, el colegio público de Ambroz, está al otro lado de la calle de mi casa y ellas saben que, si no obtenemos un resultado, si no son capaces de aprovechar lo que se les está dando, mañana mismo asoman en el colegio de al lado y que ahora hagan lo que les dé la gana, ellas verán, si van a tener los mismos medios, si van a tener la misma atención que tienen... porque en W. cada vez que una tiene un problemita, tiene a 18 personas alrededor ayudándole a solucionar ese problemita. Y ellas eso tienen que valorarlo desde muy pequeñas y, de hecho, lo valoran porque se lo hemos hecho ver que en la vida las cosas no son gratis. No económicamente, no estoy hablando sólo del aspecto económico sino también... del esfuerzo que a mí y a mi marido nos encantaría viajar mucho más, pasarnos los fines de semana juntos también... oye, hemos decidido tener 4 hijos y educarlos muy bien, pero evidentemente ellos tienen que ser conscientes, también, de lo que están haciendo sus padres, y agradecerlo, igual que yo he tenido que agradecer a mis padres lo que han hecho por mí en la vida...

(Lourdes)

Lo importante, en cualquier caso, es que los hijos perciban una continuidad entre los valores que se transmiten en la escuela y en la familia, así como un estilo de vida que los concrete mediante acciones y posicionamientos, estableciendo una clara y “coherente” jerarquía de valores. Pedro, en el fragmento siguiente, expresa esta idea de forma bastante clara, defendiendo a la necesidad de actuación por parte de las familias al respecto:

P: Sí, bueno, al menos yo le digo, que ya que los valores están danzando por ahí, yo tengo que decirle a mi hijo cuál son... bueno él lo sabe, pero le tengo que decir cuáles son los míos. Es que si un padre, por un mal concepto de la tolerancia o de la no intervención, lo deja expuesto a otros muchos valores que, además, no son los míos... yo esto lo explico de una manera muy sencilla que he dicho siempre: ¿quién paga los zapatos? Yo. Pues los valores preferentemente los pongo yo, claro. (...) y luego hay otros muchos

valores y nos están bombardeando a través de la televisión, de los móviles, de la publicidad, del consumo, que hay otras muchas cosas. Yo siempre le digo a mi hijo una cosa, cuando me dice que su paga es poca, le digo, y luego se lo demuestro, que, por ejemplo, yo le doy algo menos pudiendo darle más, que la media de sus amigos, pero sin embargo si necesita un profesor sabe que no me importa pagar ahí 150 euros, o que en libros o en otros materiales, por supuesto nunca le faltan. O voy y me lo llevo a un viaje para que vea mundo, en 10 días y me cuesta 1.500 euros su plaza, ¿me entiendes?, o sea que... esto es. Y él sabe que igual que yo en vez de comprarme ropa muy cara espero a las rebajas y me visto maravillosamente en Springfield... (risas).

(Pedro)

Se enfatiza cómo el éxito académico así como los distintos valores educativos perseguidos deben configurar un estilo de vida determinado que abarque, incluso, el tiempo libre, siendo los padres un modelo de ello (Devine, 2004). Allat, por su parte, expresa esta misma idea con las siguientes palabras:

En estas familias, los padres proveen modelos vivos para los jóvenes como participantes activos en actividades de ocio, organizaciones y comités –en los centros, la comunidad, grupos profesionales e industria. (...) Este modelo de participación de los padres complementado por el estímulo de éstos para rellenar cualquier hueco libre con alguna actividad, base potencial de la formación de redes sociales

(Allatt, 1993, p. 155)

Este aspecto se encuentra de forma recurrente en las entrevistas, como se observa, por ejemplo, a través de las siguientes manifestaciones:

E: También puede influir un poco, no ponernos la hoja de laurel, pero también estoy pensando, pues, si ellos ven, por ejemplo, que yo soy catequista y que se comenta en la casa, pues, están siguiendo un poco pasos, ¿no? Supongo. Si ve que su padre está en la acogida de los inmigrantes, pues, eso... es tiempo nuestro que lo estamos dedicando a los demás. Si ve que, a lo mejor, mi padre, que murió de cáncer, estuvo ocho meses mal, y yo los jueves me iba a cuidar a mi padre, eso les tiene que quedar porque yo me iba y se quedaban los tres. Luego, que su padre movía casa y que yo me iba. Mi suegra, pues lo mismo, quedó viuda de Marruecos, vino aquí y estuvo con nosotros, pues... yo creo que va... lo mismo que tú, si tú ves ahora a tu madre con tu abuela, pues, reaccionarás. Cuando tu

madre sea mayor, de otra forma, porque ya lo has vivido, tienes una referencia. Yo creo que siempre se tienen referencias, no lo sé.

(Elena)

A: Hasta donde he podido le he enseñado y les he explicado... hasta donde eh podido, o sea, luego ya llega el momento en que no puedes explicar... es que no... no, y lo que sí... hombre, ellas siempre han tenido estímulo en el sentido de que te han visto leyendo, estudiando, eh... yo me paso muchas horas arriba, luego del trabajo y yo un mínimo de dos horas diarias... tengo que estudiar o trabajar arriba, después cuando vengo aquí, mínimo ¿no?, cuando tengo época de... de que tengo que ir de congreso o algo de eso, me llevo más, entonces ellas lo ven y eso quieras que no, es un estímulo.

(Alejandro)

De esta forma las familias consiguen compartir ambas pedagogías con la escuela, tanto aquéllas denominadas “invisibles”, predominantes durante las etapas de Educación Infantil y Primaria; como las “visibles”, fundamentalmente en Secundaria y Bachillerato (Bernstein, 1988). En la línea de lo apuntado por este autor, “el paso de las pedagogías invisibles a las pedagogías visibles representa (...) un cambio de código; un cambio en los principios de relación y de evaluación, que son principios que fundamentan el saber, las relaciones sociales, las prácticas, la propiedad o la identidad. Es probable que los niños de la nueva clase media logren mejor que los demás cambiar de código mejor que los demás (aunque con dificultades), pues la socialización a la que están sometidos en el seno de la familia pone en juego los dos tipos de código” (ibidem, p. 136). Cuando la pedagogía es visible, “la jerarquía es explícita, el espacio y el tiempo están regulados por principios explícitos, hay fuertes límites entre los espacios, los tiempos, los actos y las comunicaciones” (ibidem, p. 128). Al igual que señala Reay (1998), el capital cultural juega aquí un papel determinante, convirtiéndose la casa en un “segundo lugar de escolarización”, como ha sido denominado por Ball (2003b). Esto último se observa en el siguiente fragmento:

M: Nosotros, aquí en casa, procuramos tener un horario. Un horario de acuerdo con cada profesor. O sea, uno me dice: «pues, éste

parece que, para sacar este curso, tienen que ser tres horas diarias, o dos horas y media, o éste con dos le sobra o tal...». Y, entonces, ya, una vez que nos ponemos de acuerdo con los profesores, intentamos que a esa hora del estudio, pues, que, bueno, no haya Internet, que no halla móviles, que no haya esto... para que estén centrados en el estudio. (...) Intentamos poner todas las facilidades de que... eso, de que no haya mucho ruido a esa hora, de... me quedo yo con las pequeñas por aquí abajo para que arriba no estén dando la lata. Y, luego, pues, si alguna cosa no la entienden, si yo la sé, se la explico, si no bajan al estudio a que se la explique su padre.
(Melina)

En definitiva, se trata de “estar ahí, siempre presentes”, como se repite constantemente a lo largo de todas las entrevistas. En este sentido, vemos cómo la utilización de todos los tipos de capital se hacen necesarios, distinguiendo incluso una cuarta forma dentro del mismo: el *capital emocional* (Allatt, 1993). Según esta misma autora, este nuevo tipo de capital “hace referencia a los capitales social y cultural (por ejemplo, las redes sociales y capacidad), cuyo uso, bajo ciertas condiciones, es ampliamente restringido dentro de los límites de relaciones afectivas familiares y de amistad. (...) también incluye habilidades y herramientas emocionalmente valoradas, amor y afecto, (...) tiempo de dedicación aparentemente gratuito, atención, cuidado y preocupación” (ibidem, p. 143). El principal enemigo para la generación de dicho capital emocional en el seno de una familia es la “ausencia”. La ausencia es sinónimo de despreocupación y desatención, provocando la falta de referentes en los hijos y el desinterés por los valores familiares, entre ellos la educación. Concedores de ello, las familias de clase media presentan una clara obsesión respecto a estar presentes, física y emocionalmente, en la vida de sus hijos, tanto en la educación como en otros aspectos de ésta. Esta presencia no sólo implica control, sino que, a su vez, significa apoyo y refuerzo constantes:

E: Después de aquello, mi dedicación ha sido total y plena. Lo primero que hice fue que él viera siempre un referente porque en alguna ocasión ha dicho: «es que como tú no estabas, es que como tú no estabas». El hecho de la ausencia, efectivamente. La ausencia a la gente joven les marca mucho. Cambié eso y estoy siempre. Aparte de estar...

O: ¿A qué te refieres con «estoy siempre»?

R: En la casa. Que él llegue y estoy yo allí. Menos por la mañana que él está en su instituto y yo estoy en el trabajo, por las tardes allí estoy. Que él siempre llegue a la casa y que haya alguien, que su madre esté allí, por si llega: «mamá dame tal, mamá dame cual, mamá...». Él siempre me localiza, estoy localizable.

(Elisa)

P: Él no puede... él no puede jamás, reprocharnos a nosotros, que lo hemos dejado de lado, no lo hemos dejado... en ningún sentido, ni en el de estudios, ni en el de ánimo, ni en el de... divertirse, en el de nada... él jamás nos podrá decir a nosotros... “es que mis padres están todo el día trabajando y no me han hecho caso...”

(Paula)

El desarrollo del capital emocional, en determinadas ocasiones, implica el uso de otros tipos de capital. La necesidad de estar presentes diariamente en la vida de los hijos, conlleva que algunas familias se hayan visto “forzadas” incluso a que alguno de los cónyuges, en general las madres, renuncien a trabajar por las tardes, con el objetivo de poder estar en casa con los hijos cuando éstos finalizan su jornada escolar. De esta forma se produce una renuncia a la acumulación de capital económico, materializado en el trabajo remunerado, aunque esto sólo puede llevarse a cabo en aquellos contextos en los dicho capital no es estrictamente necesario para mantener la unidad familiar dentro de un estándar de vida determinado. Son varias las familias que hacen referencia a este aspecto, apelando, a su vez, a su responsabilidad como padres en “sacar lo mejor de cada uno de sus hijos” como vemos:

M: Ellos saben que estoy aquí para lo que quieran. Y, por ejemplo, no trabajo por las tardes porque... por las mañanas trabajo en el estudio, por las tardes no trabajo porque quiero que siempre que vengan a la casa, estar yo aquí, como estaba mi madre para cualquier cosa, cualquier problema. Claro, tenemos cinco adolescentes, a lo mejor de golpe, nosotros ahora tenemos cinco adolescentes de golpe y siempre tienen problemas. Me gusta verlos cuando llegan para ver si los veo tristes, los veo tal: «¿qué te pasa, qué...?». No sé, estoy pendiente de ellos porque, ya te digo, soy madre de familia numerosa conscientemente. Tengo ocho hijos porque he querido tener ocho hijos y porque me encantan y quiero sacar lo mejor de cada uno. Si no, no me hubiera planteado tener tantos niños.

(Melina)

M: Entonces, hay que estar muy encima de él, muy encima... (...) Fíjate que, incluso, llevo mucho tiempo sin trabajar por la tarde, yo tengo turnos rotatorios, trabajo por la mañana, tengo turnos por la tarde y tengo turnos por la noche. Tenemos guardias también, fines de semana, en fin... y yo me propuse hace ya muchísimo tiempo no hacer ni una sola tarde. Yo me sentaba con él, me ponía a estudiar mano sobre mano, le ayudaba mucho, con el riesgo de que... y a sabiendas de que eso era... eso no era bueno para él. Entonces, bueno, pues, empecé a quitarme obligaciones con respecto a estudios pero me ponía a su lado y estaba cosiendo, estaba leyendo, estaba pasando apuntes, estaba... pero estaba viendo lo que él estaba haciendo y a su disposición.

(Rocío)

Estos dos últimos fragmentos muestran de alguna forma cuál es el “ideal” de padre que manejan las familias de clase media. No podemos olvidar, como afirman Edwards y Whitty (1990, citado en Ball, 1993), que este “ideal” de padre se toma como referencia dentro de la ideología del mercado y según el cual se evaluarán el resto de las familias, cualesquiera que sean sus circunstancias y su posición de clase. Valorando todo lo dicho hasta el momento, suscribimos las palabras de Ball cuando afirma que “de nuevo todo esto no es un efecto neutral, por el contrario, es una particular posición valorativa y una particular visión de los padres que se construye para servir la ideología del mercado y la cultura de la elección” (1993, p. 13).

11.2. La información y el control sobre la marcha de los hijos: las posibilidades en el uso de las tutorías

El estudio del acompañamiento y la participación activa de los padres en la educación de sus hijos, nos lleva a considerar cuál es la presencia de estas familias dentro de los propios centros. Dicha presencia se produce en dimensiones claramente diferenciadas y que reportan perspectivas significativas, en función de las distintas opciones tomadas en el momento de la elección de centro. En esta línea, consideramos que la clase social jugará un papel importante, de la misma forma en que hemos constatado su efecto en otros aspectos relacionados con los procesos de toma de decisiones en

educación. Vincent y Martin llegan a esta misma conclusión en su estudio sobre la participación y la acción familiar, subrayando cómo “los espacios sociales que los padres ocupan, sus habitus y fuentes de capital, producen diferencias significativas en su aproximación a las escuelas con respecto a la frecuencia, la facilidad y sobre qué conjunto de aspectos lo hacen” (2002, p. 125). De esta forma, nuestro objetivo será descubrir dichas diferencias y cómo se utilizan con la intención de ganar una posición ventajosa y privilegiada para sus hijos durante el desarrollo educativo. Una de las herramientas de las que se sirven los padres de clase media para llevar esto a cabo son las tutorías ofrecidas por los centros, por lo que será necesario considerar los motivos, la importancia concedida y el contenido de las mismas. Aunque existen otras variables influyentes en el desarrollo de las mismas, el capital cultural destaca por encima de todas ellas, siendo un aspecto clave en el contacto y la comunicación con los profesores (Reay, 1998). El uso de las tutorías es imprescindible para desarrollar determinados aspectos, como veremos más adelante, no tanto para eximir de responsabilidades a las familias, sino para afianzar la relación de colaboración entre familia y centro. Como afirma Lourdes, la presencia activa de los padres en la educación de sus hijos no es “sustituible” por la asistencia a las tutorías, sino que son éstas últimas las que refuerzan y hacen más efectiva la primera:

J: Tú no puedes jamás, es sustituir al profesor. Ni el profesor te puede sustituir a ti. Y si tú lo que pretendes es imponerte al profesorado es negativo para el niño. Tú con el profesor lo que tienes que hacer es colaborar.

(Julio)

L: Pues en las tutorías te hablan de tu hijo, no solamente de cómo va el niño, va bien... sino cómo es tu hijo, pues: “mira está haciendo esto, está haciendo lo otro; yo creo que por aquí va mejor, o yo haría esto...”, con lo cual muy bien, porque ves que le prestan atención al niño. Y a mí eso me parece fantástico porque te ayuda muchísimo en la educación del niño. Eso no quiere decir que tú como padre no tengas que estar encima, al revés, si no estás encima, pues, no sirve para nada lo que ellos hacen, porque al final... hombre, no es que no te sirva para nada pero sirve, sirve. Pero tu también tienes que colaborar.

(Lourdes)

La principal finalidad es compartir información para recibir y corregir, a su vez, el conocimiento que los profesores puedan tener sobre sus hijos. Esta comunicación implica elevados niveles de capital cultural que permitan expresarse y entender en todo momento las propuestas y lecturas del profesorado, defendiendo o presentando, en función del caso, una explicación alternativa cuando se observan divergencias respecto a los puntos de vista. Reay, señala cómo este capital cultural es utilizado para persuadir a los profesores hacia sus puntos de vista, explicitándose sutilmente en su “rechazo a aceptar el veredicto de la escuela, en su persistencia y su creencia en que ellos saben mejor, en sus sentimientos de que ellos y sus hijos tienen derecho a una provisión extra y en la sensación de poder y confianza que llevan consigo a los intercambios con el profesor” (Reay, 1998, p. 104). Los padres conocen a sus hijos desde una dimensión que al profesorado le es imposible tener. De esta forma, se produce un cierto intercambio de información, veraz desde ambas partes, que ayudará a ofrecer soluciones a posibles problemas y corregir determinadas actuaciones que se llevan a cabo desde la escuela, como vemos en los dos fragmentos siguientes:

O: ¿Qué esperas tú conseguir con esas visitas?

E: Primero, más comunicación. Segundo, describirle un poco más al niño y ver de qué manera... porque siempre digo que, como te he dicho antes, el interés tiene que surgir por dos mecanismos, o porque surja de una forma innata en el niño, que en un momento dado, ¡plaf!, como te digo, se le enciende la bombilla y el niño dice: «¡huy! Esto me gusta, esto...»; o porque haya algo externo que le llame la atención y que quiera... En ese algo externo es donde tú puedes porque en lo interno ahí no puedes entrar, pero en lo externo sí puedes tú de alguna forma como profesor, tú puedes buscar mecanismos de hacerle atractivo algo a un niño, de hacerle que le surja el interés.

(Elisa)

T: Ahí, pues sí, corregimos porque la información que los profesores tienen, pues, a lo mejor, es una información más sesgada porque sólo conocen la parte del trabajo que desarrollan ellos en clase y cómo se mueven allí en el entorno del colegio pero, a lo mejor, no conocen cómo se mueven en otro entorno. Si... yo qué sé, si el niño es que está enfermo, o que tiene un problema de lo que sea o que no estudia o que no duerme o que está... entonces, ésa es una información que yo también le facilito. Pues, también tienen que

saber, uno no nace por generación espontánea, también tienes que saber todo lo que te rodea y todo lo que tal, porque hay veces que te han contado los chicos, que yo he visto después al profesor, he hablado y dice: «ah, ¿ves tú?, pues, si no sé eso, a lo mejor, lo que yo estoy haciendo lo estoy haciendo mal».

(Trinidad)

Esto genera una situación de complicidad entre estos padres de clase media y los profesores, que no ocurre con otras familias. Nuevamente Reay asegura que “el contacto entre madres y profesores está mediado por diferenciales de poder. Entre otras cosas, el capital cultural genera seguridad, autoconfianza y la habilidad de rechazar visiones opuestas. Desde la perspectiva de los profesores, responder al punto de vista de alguien que sabe que está en lo cierto es muy diferente que responder al punto de vista de alguien que no tiene claro y duda sobre si está en lo correcto” (1998, p. 122). Las palabras de Carmen son un claro reflejo de lo argumentado por Reay:

C: Además yo voy al colegio y le digo al profesor que la misma responsabilidad tiene él que yo, que el niño lo compartimos a medias, y que, igual que si yo estoy haciendo una cosa en casa, estoy inculcándole al niño..., lo que esté haciendo él es su responsabilidad, y además así se habla y así lo entienden ellos. Con lo cual te encuentras con un camino, como te he dicho antes, que es la continuidad de casa, únicamente que a mi me toca, pues, educar, y que pidan el agua por favor, y que no se cabreen con el éste, y que sean educados, y "qué película vais a ver", y que tal y cual... y que al profesor lo que le ha tocado es explicarles las Ciencias. Pero hay ese halo de educación en la que los dos estamos de acuerdo. Entonces mi hijo no va a poder decir nunca: "ya pollas", a un profesor, y además si lo dice yo estoy de acuerdo con los profesores en que el castigo tiene que ser más gordo, y nos ponemos de acuerdo. Y si la niña comete un error entonces te llaman y te dicen: "a ver, qué castigo le ponemos", digo: "por favor aprovecha y sé duro para que escarmiente de una vez. -No, tampoco es para tanto", nos ponemos de acuerdo y negociamos, porque la educación va a medias.

(Carmen)

Por consiguiente, existe un acuerdo mutuo sobre las formas de actuación. Sin embargo, como afirma Julio a continuación, existe “buen feeling” entre las

familias y el profesorado generalmente, pero, a su vez, es necesario establecer diferencias entre las familias:

J: Yo voy, yo voy, bueno, tengo que ir a recoger a los niños todos los días, pero, aparte de eso, cuando hay algo me llaman. Hay un feelling bastante bueno entre el colegio y los padres. No a mí, solamente, por el hecho de ser secretario del APA, ¿eh?, sino que con cualquier padre, que demuestre interés por la formación de sus hijos, hay un contacto directo. Hay padres que no.

(Julio)

Esta sensación de sintonía y de empatía sólo se puede dar con aquéllos que “demuestran interés”, los que buscan un “contacto directo”, aquéllos con un “nivel de implicación alto”, si utilizamos la catalogación de Vincent y Martin (2002). Estas autoras distinguen tres niveles de implicación de las familias dentro del centro de sus hijos. En primer lugar, los que presentan un nivel de implicación *alto* serían aquellos que asisten a las reuniones además de a las “reuniones de padres” y/o aquellos que inician la interacción con la escuela en determinadas ocasiones acerca de aspectos concernientes al logro o al bienestar de sus hijos. En segundo lugar, dentro del nivel *intermedio* se encuentran aquéllos que generalmente asisten a las reuniones de padres, aunque generalmente no asistan a las reuniones, y tienen quizás uno o dos momentos de interacción con el centro, no necesariamente iniciados por ellos. Por último, las familias que presentan un nivel de implicación *bajo* con el centro son aquéllas que puede que hayan ido a alguna de las reuniones de padres, pero, de cualquier forma, tienen un contacto mínimo con la escuela, a menos que sea ésta la que lo inicie. Estos mismos autores, en el citado estudio, defienden que generalmente aquellos padres pertenecientes a las clases medias, especialmente los profesionales que dependen de la acumulación de capital cultural, se encontrarían en la primera situación, mientras que a medida que bajamos en respecto a la clase social, se produce un descenso paralelo en el orden que ellas proponen. En nuestra investigación se constata que la mayoría de las familias de clase media participantes en la misma responden al perfil de la primera categoría, presentando un nivel de

implicación *alto* con el centro educativo de sus hijos. Sirvan los siguientes fragmentos como ejemplo:

M: Las tutorías, ya te digo, que son una vez al mes y... bueno, una vez al mes están previstas por el colegio, pero luego los profesores están dispuestos siempre que quieras. O sea, que tú llamas y dices: «mira, que me viene bien ir tal día», ¿no?, y, entonces, ya te pones de acuerdo con ellos y ya te dan tu hora. Tienen un día previsto para tutorías, tanto el Z. como el X., pero luego, bueno, yo he hecho tutorías en... a la hora de la comida, allí comiendo con ellos o, incluso, fuera, en un bar tomando una cerveza porque no se podía en horario de colegio, ¿sabes?

(Melina)

P: La relación es de nosotros con el colegio.

E: ¿Por qué?

P: Porque yo, la mínima que he visto, pues, he llamado a la persona que yo creo que tenía que hablar, con el tutor o directamente con el profesor. Es que Cándido trabaja todo el día...

(Pepa)

Podemos comprobar cómo la intención y la necesidad por parte de los padres de participar en la educación de sus hijos pasa por llevar un contacto constante con el centro y el profesorado del mismo. Esta dimensión participativa no resulta siempre fácil y no es uniforme ni homogénea en todos los centros, de forma que algunos facilitan y estimulan la presencia de los padres, mientras que otros la “toleran” en menor medida. Por ello, es importante disponer de información a este respecto cuando se está inmerso en el proceso de elección de centro. Precisamente, en muchos casos, las decisiones finales se decantan hacia la educación privada en función de esto último. La educación privada es percibida como una garantía de atención hacia a los padres, de forma que al pagar por este servicio educativo “puedes estar más encima del niño”, como afirma Cándido, lo cual hubiera sido imposible en un centro público. En la misma línea, Carmen y Melina argumentan que éste es uno de los motivos por los que merece la pena la inversión de capital económico que están realizando con respecto la educación de sus hijos:

C: Y que tú en un colegio privado, pues, vas... por ejemplo, Pepa, tú la conoces, sabes que ha dado, digamos, caña, para reventar. En otro lado le hubieran dicho: «Mire usted, señora, que no venga más porque su hijo es que no...». Allí, sin embargo, te aguantan, te... o sea, tienes más... puedes estar más encima del niño.

(Cándido)

C: Sí, es verdad que en un centro privado... está claro que es la compra-venta, o sea, yo pago y... en ese sentido puedes quitarle todo lo ideal que tiene, le quitas el aspecto educativo y al final lo puedes reducir en yo pago y yo exijo, ¿no?, por así decirlo en plan bestia, ¿no?

(Carmen)

M: Y, entonces, en esas tutorías de persona a persona, ¿no?, y sabiendo como conocen a tu hijo, pues, te dicen: «mira, oye, pues lo veo (no sé) que es muy vago, muy perezoso, ¿qué podemos hacer para esto?» y, entonces, bueno, pues eso, a través... tanto de los padres... o me doy cuenta yo de alguna cosa y le digo: «pues, mira esto lo veo pues muy... (no sé) que no trabaja en grupo (por ejemplo) o que es muy díscolo...» Y, entonces, a lo mejor le ponen allí un encargo, hablan con él, para que, de alguna manera, encauzarlo. Y eso a mí, la verdad, me gusta mucho, lo valoro mucho. Es una de las cosas por las que lo mantengo allí. Yo te digo la verdad, si no hubiera una serie de cosas que realmente me compensan, vamos, yo no los tenía allí.

(Melina)

Esta idea se refuerza con la experiencia negativa de Puri, cuyos hijos asisten a un centro de titularidad pública:

P: Yo, lo que he tenido a veces es algún problema de, por ejemplo, de... yo qué sé, de con alguna asignatura que no se entendía bien Javier con el profesor y, entonces, no era tanto un problema de disciplina, sino un problema de conocimientos y, entonces, he ido a hablar con el tutor para ver, pues, simplemente... me acuerdo una vez en dibujo, fui a hablar con el tutor para ver si le había algo el de dibujo, pero el tutor, era tutor en este caso, no tenía ni idea, no sabía ni de lo que estaba hablando, y, entonces, fui a hablar directamente con el profesor de dibujo, y el profesor de dibujo, como que le daba exactamente igual. Yo le decía: «no se le da bien el dibujo, ¿qué piensas que debemos hacer, qué piensas que yo debo de hacer, piensas que necesita un profesor de refuerzo o no necesita?». Yo creía que estaba tratando de echarle un cable... «haz lo que te dé la gana». O sea que no me explicaba, ni sabía ni de quién estaba hablando, ni... o sea, fue una cosa... pero creo que eso me pasó...

en general, yo no hablo con los profesores de instituto porque, ya te digo, dos o tres veces que he ido, me ha dado la impresión de que no sabían ni de quién estaba hablando, que digo: «bueno, nada».

(Puri)

Probablemente por este motivo, aún cuando el derecho a estar informados y poder opinar respecto a la educación de sus hijos es defendido por la propia legislación española, este grupo de padres siente la necesidad de asegurarse unos niveles mínimos respecto al mismo, el cual es especialmente útil en situaciones de riesgo. Como veíamos en capítulos anteriores, el fracaso escolar es, también, una realidad en el seno de las clases medias, aún cuando se presente en menor grado que en otras clases sociales. Estas familias saben de la existencia de ese riesgo. De igual forma, en este sentido, Power y sus colegas afirman que “aunque el “fracaso” en los niños de clase media pudiera ser menos visible y más difícil de cuantificar que en los de clase obrera, podría, sin embargo, ser más traumático a un nivel personal” (2003, p. 115). De hecho se observa un aumento de las visitas y una radicalización en la forma de comunicación cuando surge algún problema no contemplado dentro de una trayectoria entendida como “normal”. Estos problemas suelen estar relacionados con la excesiva selección del alumnado, de forma que incluso dentro de los alumnos de clase media hay un número reducido de alumnos que fracasa, como vemos en el siguiente fragmento:

P: Digo: «A él le está costando mucho trabajo esta asignatura pero yo te digo que mi tenga algún fallo, tendrá muchos, pero ten un poquito de tacto. A ver si conseguimos... yo lo que no quiero es que mi hijo fracase». Digo: «Si lo que hay que evitar es que este niño fracase. Si es un niño... ¿Qué problemas tiene? Que le cuesta mucho trabajo, que tiene muchas faltas de atención, también lo sé, que es inmaduro... pero mi hijo va madurando porque se le va notando la madurez poquito a poco, pero, bueno, habrá que tener paciencia. Yo la tengo, os lo pido también a vosotros». Digo: «Pero mi hijo me lo estáis hundiendo».

(Pepa)

En definitiva, el objetivo principal del contacto con el profesorado a través de las tutorías es el desarrollo positivo del hijo, su identificación con los órdenes instrumental y expresivo a que hacíamos referencia en anteriores capítulos. Lo

importante, como vemos, es evitar que el niño caiga en una situación de “alienación” o “extrañamiento” (idem), de forma que “se enganche” y con ello “mejore”. , En este sentido, como expresa Elisa, es importante trabajar de forma conjunta con el centro:

E: Entonces, yo siempre les he hecho el reconocimiento de que ellos llevaban la razón. Y que lo que buscaba era, con ellos, la forma de engancharlo y la forma de intentar que el niño mejorara. Y el año pasado con la profesora, la tutora que tuvimos, que fue la que le daba psicología, muy buena relación.

(Elisa)

T: Claro, la metodología que siguen los T. en estos dos años de Bachillerato es tirar a matarles, pero, en sentido literal. O sea, que es que los funden. Claro, están... porque se ven que no llegan, que no llegan... Después tú hablas con los profesores y dicen: «no, si va bien. Lo que pasa es que...». Entonces, claro, nosotros sí lo sabemos, porque ahí una complicidad entre el profesorado y los padres, pues los que vamos, por lo menos, a hablar con los profesores a enterarnos de qué pasa.

(Trinidad)

Para entender el proceso de identificación anteriormente mencionado es necesario superar el ámbito del propio centro educativo y adentrarse en lo acontecido en el seno familiar. De esta forma, los aspectos relacionados con el día a día familiar como, por ejemplo, la ayuda con los deberes, incluso “puenteando” a la escuela por medio de profesores particulares (Ball y Vincent, 2001), la participación en actividades extraescolares y la propia configuración y organización familiares, se convierten en espacios clave a este respecto. Es aquí donde, de nuevo, la utilización de los distintos tipos de capital, mediante la puesta en práctica de nuevas estrategias, juegan un papel determinante en la generación de estrategias de cierre social por parte de las familias de esta clase, contribuyendo de esta manera a la reproducción de la realidad social. Así, puede matizarse la ya defendida importancia de los capital cultural y social en la consecución del éxito académico y social, incluso en situaciones de lacra de recursos económicos (Devine, 2004). Aunque estas entrevistas están plagadas de referencias a esta dimensión que evidencia la acción educativa de las familias en la propia casa, no nos detendremos en este aspecto por

cuestiones de espacio y para poder mantener el hilo argumental sobre el proceso de elección de centro y sus implicaciones, dejando este estudio como línea de investigación para futuros trabajos.

11.3. La participación en los órganos de gobierno: diferencias en función del tipo de centro

La participación de los padres y madres de clase media en la educación de sus hijos les lleva también a tener una presencia activa en el propio centro, mediante la cooperación en los distintos órganos de gobierno y participación de los mismos. Vincent y Martin (2002) denominan a este proceso como el uso de la “voz”, el cual incorpora diferentes reacciones e intervenciones por parte de las familias en referencia a diversos elementos educativos. De acuerdo con estas autoras, los procesos de formación y expresión de dicha “voz” están influidos por las “diferencias en la posesión y el despliegue de recursos sociales, culturales y materiales por los padres” (ibidem, p. 109). Por su lado, Ball (2003a) defiende que son los padres de clase media los que aceptan el ofrecimiento de estos puestos de representación y colaboración, monopolizando por completo la intervención en la vida política y organizativa de los centros. En las entrevistas son constantes las referencias a la implicación de las familias tanto en los Consejos Escolares como en las Asociaciones de Padres y Madres de los centros, concebida como una forma más de implicarse en la educación de sus hijos, buscando la colaboración antes que el enfrentamiento con el profesorado:

M: Yo me he dado tanto al colegio que he estado incluso muchos años en el Consejo Escolar y en el APA, entonces he tenido muchísima relación con el colegio y eso daba lugar a continuamente: "y porque tu hijo... y porque tu hijo..." En fin, lo hacían las profesoras con toda su buena intención.

(Marta)

B: Vamos, a la largo de la vida académica de los dos... estar muy implicado... en la... educación, tanto... a nivel de asociaciones de padres... pero muy implicado, muy implicado... no una implicación de enfrentamiento de padres con profesores, sino en una

colaboración muy estrecha... de hecho... yo te puedo, decir de hace 8 y 10 años, iniciativas que nosotros tomábamos en el colegio público, que hoy en día se toman como innovadoras ¿no?

(Bernabé)

Este hecho, lejos de representar un acto altruista y anónimo de colaboración por el bien de la marcha del centro, en algunos casos supone una forma de obtener cierta información y contactos privilegiados. Junto con ello, mediante la participación en el centro, estos padres están dando una imagen de “buenos padres”, lo cual podría situar en una situación ventajosa a sus hijos ante determinadas situaciones. Ball señala este mismo aspecto diferenciando, a su vez, las posibles causas de la presencia de las familias en los órganos de representación a los que nos referimos:

Por un lado hay una sensación de buena práctica, ser un buen padre apoyando a sus hijos; por el otro, una sensación de que éste buen padre tiene que estar inscrito en la escuela, necesitándose que sea visto este hecho, demostrando a la escuela sus roles como padres que se preocupan.

(Ball, 2003a, p. 97)

De forma paralela, y de acuerdo con este mismo autor, cabría interpretar esta participación como parte del conjunto de estrategias que estas familias desarrollan con la finalidad de controlar y vigilar las escuelas, a las que hacíamos referencia en anteriores capítulos. Ambas ideas están presentes en los relatos de estos padres, sirviendo de ejemplo estos dos fragmentos:

J: De hecho, tanto es así, que yo estoy en el APA, yo soy secretario del APA del colegio, porque yo quiero estar muy pendiente de lo que se decide hacer en el colegio y de lo que decide actuar y de la educación que tienen que darle a mi hijo. Entonces, vamos, que no solamente estoy en el APA sino que participo en todo lo que puedo participar en el colegio. Siempre que me llaman, allí estoy yo para colaborar con el centro, porque yo quiero que, no sé, enterarme de todo lo que ocurre allí, de toda la educación, de todos los cambios que hay. Y si me dice el director: «oye, mira, que hay que ver, que fíjate tú que nos han dejado a equis niños fuera del colegio porque esta gente no nos quiere ampliar el ratio de alumnos o nos quieren dar una subvención para tener una clase más...». Pues, esas cosas

me gusta estar pendiente, conocerlas y saberlas, y poder participar en todo lo que pueda con ellos.

(Julio)

M: Me ofrecieron ser... miembro de la junta directiva, y acepté porque así me entero de muchas más cosillas que... que si no vas, porque en la... en la reunión que hacemos mensualmente, pues... suele estar el director, y el director pues informa de cómo... qué problemas hay en el colegio... qué se hacen, qué proyectos... entonces los padres eso... pues... o suelen... saberlo ¿no? Los que están en el APA sí. Pero también es lamentable que las reuniones que hemos hecho de... del APA sólo, asisten 20 ó 30 padres... o sea, la participación de los padres en el instituto no es muy buena, ni es... la colaboración no lo sé, pero lo que es... cuando son elecciones de consejo escolar... pues si van... 20 ó 30 padres a votar, a lo mejor de mil... o sea allí no... (...) ¡Hombre! Yo me entero de muchas cosas, que... del instituto, muchas... muchas que no me hubiera enterado si no estoy en el APA, muchas... problemas que han surgido en el colegio... disciplina... que se va a hacer en los días señalados estos de Andalucía, de... de Navidad, las fiestas de Navidad, la fiesta fin de curso... del viaje de estudios, etcétera, etcétera... te vas enterando de cosas ¿no?, yo veo esto interesante ¡vaya! De hecho siempre acudo a las... a las reuniones que hay...

(Mario)

No obstante, aún cuando la preocupación por el seguimiento y la participación de los hijos es un aspecto generalizado, ésta no se da de igual forma dentro de las distintas configuraciones familiares. Entre nuestros entrevistados podemos destacar un grupo de padres cuya participación se hace especialmente activa, sintiendo la necesidad de colaborar con el centro y de estar informado de su marcha y funcionamiento. Este grupo estaría primordialmente compuesto por aquellos padres con altos niveles de capital cultural que, a su vez, han elegido para sus hijos centros públicos. Como veíamos, el rico elenco de recursos, con base en el capital cultural, facilita en gran medida a estos padres poder participar y mostrar su “voz” desde los órganos de representación política a nivel de los centros. Junto a ello, se observa que, dada la conciencia en estas familias de que sus hijos pudieran verse perjudicados por el hecho de atender a estos centros, principalmente en la faceta académica, se hace más necesaria su participación y, mediante ésta, el control sobre los centros. La transcripción de Alejandro a continuación, aún siendo algo extensa, es significativa y explicativa a este respecto:

A: La verdad es que nos implicamos mucho en los colegios, en el APA, yo estuve de presidente del APA mucho tiempo, luego en el instituto nuevo estuve de presidenta mi mujer, estábamos en el consejo escolar... y entonces, pues... me acuerdo que cuando yo fui a sacar a mis crías para que fueran al K., eh... la primera vez que fui a la tutoría del K., me dice el tutor “es que los niños que vienen de Maracena vienen muy mal preparados”, yo estaba entonces de presidente del APA, digo “hombre, si usted me dice eso... haga el favor de decírmelo por escrito, oficialmente, porque a esto habría que darle una solución, porque es que yo estoy en el Consejo Escolar, estoy en el Consejo Escolar Municipal además, y... si los críos específicamente de Maracena y del D., vienen mal, yo tengo que hacerlo saber, ¿me entiendes?, pues para tratar de poner las soluciones adecuadas, qué pasa, que los críos son... son tontos... yo quiero tener un elemento comparativo”... (...) y... me acuerdo yo, que por aquella época, había elaborado un informe que se lo presentamos al inspector que le correspondía al instituto, y estaba interesado en ir a hablar... (...) yo estaba dispuesto a decirle al inspector, “mire usted, yo necesito saber, que le hagan a los críos un examen de nivel, objetivo, porque quiero saber si estas notas son reales o no son reales, y si son reales, lo único que pido es que le exija que aplique los mismos contenidos a... al resto de los institutos, al resto de... que haya uniformidad, ¡vamos! (...) yo qué sé... yo creo que tiene que haber en ese sentido más control ¿no?, quiero decir con esto que ¡hombre!, yo sabiendo que los contenidos académicos iban a perjudicar a mis crías, trataba de estar ahí, intentando ayudar en lo que pudiera... mira, organizamos por ejemplo, antes de que... de que hubiera inglés en nuestro instituto, clases de inglés para todos los niños desde el APA.

(Alejandro)

Por el contrario, en la educación privada la situación es diametralmente opuesta con respecto a este aspecto. Se podría pensar que al producirse una selección previa por parte de las familias de los centros y al conocer y aceptar el ideario y el proyecto educativo de los mismos, éstas ya habrían ejercido su derecho a controlar y estar informadas. En estos casos, la representación de los padres puede ser concebida más como un “riesgo” que como un elemento positivo de control, de forma que ningún otro padre puede cambiar “según su propia conveniencia” el modelo que todos aceptaron cuando se decantaron por ese centro en concreto, como expresa Lourdes:

L: Una cosa también que me encanta del colegio es que no hay APA, afortunadamente no hay APA. Con lo cual, los cuatro padres elegidos en el APA no deciden el rumbo del colegio a seguir, según su propia conveniencia cada uno. Con lo cual el colegio es así, con estas normas, las cuales tenemos todos los padres firmadas, que el colegio es así y se rige por estas reglas y el colegio es así, y ningún papaíto, según su conveniencia en cada momento, puede cambiar él esas reglas. Y el que quiera APA que se lo lleve a un colegio donde haya APA. Es fundamental que no haya APA para que el colegio no se tuerza y siga siempre por el mismo camino y nadie pueda cambiar las reglas a su antojo.

(Lourdes)

Lo comentado en este apartado viene a reforzar alguna de las ideas que hemos señalado repetidamente a lo largo de este texto. Las familias de clase media, por lo general, saben qué cualificaciones buscar y dónde adquirirlas, lo cual se hace aún más difícil en el marco de un mercado educativo complejo y estratificado como el que supone al base de nuestro estudio. De acuerdo con Power y sus colegas (2003), las dimensiones de competencia cultural necesarias para “trabajar este mercado” se dan más fácilmente en aquellas familias “mejor educadas”, pero a su vez también para aquellas escuelas que saben cómo leer el sistema, las propias familias y sus requerimientos más específicos.

A modo de síntesis

A lo largo de este capítulo hemos analizado diferentes dimensiones relacionadas con la participación y la presencia activa de las familias de clase media en la educación de sus hijos e hijas. Como hemos apuntado en capítulos anteriores, la educación es tratada en el seno de éstas como un proyecto familiar, el cual se explicita de múltiples formas, configurando un estilo de vida familiar que responde a un esquema valorativo concreto. Se constata cómo este proyecto familiar y el proyecto educativo de la escuela son compartidos. Utilizando la terminología de Bernstein podemos comprobar cómo el énfasis en los distintos aspectos de las *pedagogías visibles* como las *invisibles* son similares y se producen simultáneamente en ambas instituciones. La

participación y colaboración con el centro educativo se consiguen mediante el trato personal entre padres y profesores. Los primeros tienen una constante presencia física en el centro, tanto por medio de las tutorías con el profesorado como de la participación en los distintos órganos de representación. Ambas estrategias estarían destinadas a cumplir varias funciones, como defienden Ball y Vincent (2001). Por un lado, ésta es una de las formas mediante las cuales los padres utilizan su “voz”, es decir, formulan y expresan sus visiones y opiniones a la escuela. Por otro lado, estas interacciones son un mecanismo de control y feedback respecto a la opción que tomaron durante el proceso de elección de centro, influyendo y configurando futuros momentos y opciones de elección. Asimismo, hemos puesto de manifiesto cómo los padres utilizan estas estrategias con el objetivo de conseguir cierta ventaja posicional para sus hijos, tratando de afianzar los mecanismos por los que se produce la reproducción de la realidad social. En palabras de Ball:

Tomadas juntas con otros tipos de implicación e intervención, lo que vemos aquí son padres de clase media utilizando todas y cada una de las oportunidades para mover sus recursos, sus capitales, entre las fronteras de la esfera privada, la esfera doméstica, y la esfera pública de la escolarización.

(Ball, 2003a, p. 98)

De nuevo, mediante este tipo de participación se consigue establecer una diferencia entre los distintos grupos de padres, aquéllos que se preocupan y los que no, los que participan y los que no, definiendo aún más los límites entre “los que son como nosotros” y “los otros”. Estas prácticas, junto con otras que ya hemos señalado anteriormente, están consideradas como aquéllas que llevan a cabo las familias “normales”, aquéllas con las que se pueden identificar valores, actitudes y comportamientos, contribuyendo con ello a desarrollar una identidad de clase determinada. Es importante que dicha identificación se produzca entre los distintos padres que, compartiendo estos rasgos, atienden a cada uno de los centros. A su vez, es importante que el propio centro identifique a cada familia con estas “buenas prácticas”, produciéndose en este caso una situación de cierre social. De esta forma, aquéllos con son incapaces

de “demostrar” la sintonía entre su proyecto educativo familiar y el del centro, aquéllos que no poseen el capital cultural suficiente para participar en dichas actividades y mantener dicha presencia, serán paulatinamente excluidos.

Elección de centro y expectativas de futuro: la inversión de las familias de clase media en educación

El proceso de elección, como hemos visto hasta el momento, está fuertemente influenciado por las características de los distintos centros educativos existentes en el contexto del mercado educativo local donde las familias desarrollan sus actividades. De forma paralela a los distintos elementos utilizados en el proceso de valoración de los centros respecto a los órdenes instrumental y expresivo (Bernstein, 1988), expuestos en los capítulos octavo y noveno, encontramos en el discurso de las familias de clase media un aspecto que condiciona de forma determinante la elección definitiva. Nos referimos a las expectativas de futuro que, tanto a nivel personal como laboral, las familias han puesto sobre sus hijos. Estas expectativas estarían dentro de un sistema de estrategias mediante las cuales los miembros de las clases que ostentan mayores niveles de capital intentan mantener o mejorar su posición en la estructura de relaciones de clase (Bourdieu y Boltanski, 1978). En la actual sociedad de la información, como veíamos en el capítulo primero, la educación es la principal herramienta para la consecución de dichas expectativas. En este nuevo contexto, fruto de la contemporánea expansión y universalización educativas, “las barreras que las clases medias han levantado alrededor de sus dominios profesionales con el propósito de excluir a los intrusos de abajo, también se levantan en el camino de sus propios hijos” (Lucey y Reay, 2002, p. 334). El nuevo papel del conocimiento y los cambios dentro del sistema productivo harán que el sistema de estrategias de reproducción se vea necesariamente modificado, utilizando a la educación como sustento y garantía de éxito, tal y como defienden Bourdieu y Boltanski:

Tales cambios en la estructura del sistema de significados y mecanismos de reproducción son retraducidos en cambios en las estrategias

individuales las cuales ayudan a reforzar o acelerar los primeros. Las dimensiones del bienestar individual o familiar tienden a reconvertir ciertas partes de sus propiedades, las que pueden ser transmitidas mediante herencia, en inversiones educativas de tal forma que dejen a sus hijos parte de su patrimonio en la forma de capital cultural certificado favoreciendo el acceso a posiciones dominantes en la maquinaria del mercado.

(Bourdieu y Boltanski, 1978, p. 209)

Como subrayan Power y su equipo (2003), esta situación ha provocado que para muchas familias, especialmente aquéllas pertenecientes a las clases medias, el objetivo educativo haya derivado hacia una importancia inédita concedida al credencialismo, por encima del propio destino ocupacional último, como constata en las entrevistas. Por tanto, para entender estas dinámicas será necesario contextualizarlas en todo momento dentro del marco de referencia en que se desarrollan las sociedades occidentales neoliberales o de mercado. En este capítulo analizamos estos aspectos, poniendo especial énfasis en la influencia que las expectativas familiares tienen sobre el proceso de elección de centro en las distintas etapas. Así, en primer lugar, estudiamos los procesos de inversión en educación por parte de las familias de clase media como mecanismo de transferencia de privilegios. A continuación, desarrollamos las expectativas a nivel educativo y laboral puestas sobre los hijos, y cómo éstas se transmiten a los mismos. Por último, concluimos el capítulo analizando a grandes rasgos el perfil de persona que, desde las familias, se intenta fomentar como el perfil ideal para la consecución de éxito tanto social como laboral.

12.1. Educación como herencia: del capital económico al capital cultural y viceversa

A lo largo de todo el discurso desarrollado por las familias de clase media en nuestro estudio, se repite constantemente la misma idea que podríamos resumir con las siguientes palabras tomadas de la entrevista con Julio: “la educación de tus hijos para mí es prioritaria”. Esta educación, en palabras de Vincent y sus colegas, “es una inversión en contra «del miedo a caer» (...), un

mecanismo mediante el cual las clases medias pueden separarse a sí mismas de las clases obreras” (2004, p. 237). Ante ese miedo, la posibilidad de elegir el tipo de educación considerado oportuno para alcanzar el éxito se convierte en un aspecto en el que no se debe escatimar a la hora de invertir. Como afirma Van Zanten, “la elección de centro ha significado ciertamente mayores oportunidades de movilidad educativa y social para aquellas familias que quieren y están en disposición de tomar más riesgos, pero también de hacer una mayor inversión, tanto personal como financiera” (2005, p. 160). Este hecho sitúa a la familia como primera y principal responsable del devenir futuro de sus hijos, en función de las distintas inversiones realizadas en cada una de las etapas. Así, en el contexto de la sociedad del riesgo (Beck, 1998), los padres de clase media, “la familia prudencialista”, como es definida por Ball, “ya no puede dejar el destino de sus hijos en manos del Estado” (Ball, 2003b, p. 18), por lo que se hace necesaria la inversión de los distintos tipos de capital acumulados por los mismos. En estas entrevistas encontramos constantes referencias a este tipo de inversiones, las cuales se realizan “sin límites” cuando se sitúan dentro del ámbito educativo como, por ejemplo, en los casos de Julio y Marta:

Yo no pienso comprarle un piso a mis hijos. Que se lo curren, lo mismo que me lo curré yo. Pero yo sí que voy a intentar que tenga una formación suficiente como para que se lo pueda comprar. Es como el anuncio aquél de: si tú le das un pez comerá ese día, enséñalo a pescar. Y yo lo voy a enseñar a pescar: «¿qué necesitas, clases de Inglés? Toma. ¿Tú que necesitas para aprobar la asignatura de Matemáticas de la Facultad, un profesor? Toma. Lo que te haga falta pero lo demás tienes que ponerlo tú». O sea, es un desembolso, bueno, gracias a Dios, lo gano. Yo cuando me muera no me lo voy a llevar a ningún lado. Cuando me vaya yo de aquí el dinero se va a quedar aquí también. Entonces, bueno, pues si a él le hace falta se lo voy a facilitar todo lo que pueda. A mí hay una cosa que me gusta muchísimo y es viajar y he tenido un poquito para hacer un viajecito pero eso solamente. Lo demás para mis hijos.

(Julio)

M: Vamos a ver... inversión, sí. a ver si me entiendes... que yo el dinero que estoy gastando en la educación, en éstos desde la guardería hasta ahora, pues, yo no lo considero dinero tirado porque todo lo que tú le des a tu hijo de conocimientos, sea de lo que sea,

¿no?, pues eso lo tienen ahí. Eso sí es un profesor particular porque necesita para apoyo pues siempre será mejor ¿no?, que no tener esa laguna que le pueda quedar por decirte algo de la asignatura que esté dando, ¿no? En el caso éste de... por ejemplo, no sé de la academia, pues, si él estudia mejor yo le quiero crear el mejor ambiente mientras pueda y no falte para otra cosa, le quiero crear el mejor ambiente posible.

(Marta)

Las expectativas para Teodoro son que estas inversiones se hacen para lograr una educación “de más calidad” y no se han de realizar tan sólo en el ámbito económico, aunque él se haya “empeñado hasta los ojos”, sino también en términos de tiempo compartido con los hijos:

T: Y, entonces, eso, pues hablo con muchas personas y, entonces, lo que me transmiten es... bueno, que la inmensa mayoría de la gente se complica la vida, pues, por cosas que dices: «Dios mío». O sea que si un coche, pues no sé, de 16 válvulas, y esto y lo otro, y que corre a tanto. Y digo: «vamos a ver, ¿pero tú no tienes un coche? –Sí, pero es que ya tiene cinco años. –Pero, vamos a ver, ¿y de hijos? –No, no, no. Yo a mis hijos, lo que quiero es... yo no puedo tener otro porque lo que quiero es darle lo que yo no he podido tener, ¿no? –Vamos a ver, no será... lo que tú le tendrías que dar, ¿no sería más tiempo, no sería trabajar menos, ganar menos, eh, pero trabajar menos y estar más tiempo con tu hijo?» (...) Entonces, pues, yo creo que la elección en ese sentido por nuestra parte es bastante acertada. El coger... y que nos tenemos que empeñar hasta los ojos, pues, por lo que creemos que es una educación de más calidad, no nos importa, no nos importa.

(Teodoro)

Esta educación de calidad a la que hace referencia Teodoro en el fragmento anterior se refiere generalmente a una “educación integrada”, como la define Jesús, aunque es necesario matizar su significado para estos padres, ya que podría llevarnos a error. Con el adjetivo “integrada”, los padres de clase media están enfatizando que no esperan tan sólo un proceso de adquisición de conocimientos, sino, a su vez, el desarrollo de determinados valores, aquéllos que serán estimados posteriormente por las empresas dentro del mundo laboral. No obstante, de acuerdo con Devine (2004), nuestras entrevistas

muestran cómo los padres con más altos niveles de capital cultural perciben el éxito educativo como la llave para el éxito laboral desde una visión más instrumental respecto a la educación. Esta dimensión se observa de forma clara en el caso de Jesús, como muestra el siguiente fragmento:

J: Yo creo que alguna vez se nos pasó por temas económicos, porque estábamos un poco agobiados y no podíamos a lo mejor y... pero nos daba muchísima pena pensar que por problemas económicos... vamos, por esto económico no podíamos... y, nada, y al final conseguimos apretarnos el cinturón y seguir con los niños en el colegio privado.

O: ¿Qué significa: "apretarse el cinturón"?

J: Mira, lo fundamental es que tú eliges entre una inversión de mejor coche, mejores vacaciones, mejor vivienda, una segunda vivienda, una tercera vivienda, mejor viajes... o inviertes en una cosa que, para nosotros, la inversión es la mejor que le podemos dejar a los niños. Es decir, tú les puedes dejar cincuenta mil millones en una cuenta corriente, ¿no?, pero al final qué son: dinero. Mientras que si tú te esfuerzas y haces una inversión en los niños, en educación integrada, yo creo que eso, para ellos, es más... más valorable a la larga. ¿Por qué? Porque no vas a tener las limitaciones ni... por ejemplo, en el tema de educación, es decir, no solamente educar es saber o que el niño comprenda Matemáticas, o un Inglés, o una Lengua, o etcétera, ¿no?, o que el día de mañana sea abogado, médico, fontanero o lo que sea. Sino que la educación tú tienes que dársela integrada en todos los aspectos. Tienes que formarlos en el tema profesional, que sea un buen profesional elija lo que él elija: una carrera de Letras, una carrera de Ciencias, un módulo... cualquier cosa: unas oposiciones, sea militar o sea lo que sea. Cuando tú estás invirtiendo en lo que es la educación integrada, que es lo que te estoy hablando, lo estás formando en una serie de valores, como la honradez, la profesionalidad, el trabajo y tal... Entonces, claro, llega un momento que lo que la persona... cuando esa persona va al mundo laboral, lo que se le va a valorar fundamentalmente, aparte de sus conocimientos, son todas esas cosas. Entonces, esa inversión es la que nosotros nos planteamos en su momento.

M: Claro, nosotros pensamos en invertir mejor en que sean mejores personas y, para que sean mejores personas, pensamos que lo conseguirían mejor en un colegio privado.

(Jesús y Mónica)

Es importante destacar, a raíz de las últimas palabras de Mónica, que se puede diferenciar el énfasis dado a esta inversión en función del tipo predominante de capital familiar. De acuerdo con Van Zanten (2003), aquellos padres que llevan

a sus hijos a centros privados tienden a enfatizar el carácter económico de la inversión que están realizando, mientras que los que optan por la educación pública lo hacen respecto al capital cultural, sobre todo a través del apoyo escolar en casa y la utilización del capital económico mediante la contratación de distintas clases particulares cuando se ve necesario. De cualquier forma, dicha inversión es responsabilidad principal de los padres e implica una toma de “conciencia del riesgo”, la cual no se da de forma generalizada (Beck, 2002). El riesgo, en este caso, responde al abandono prematuro, a la decisión de no continuar la vía de la educación superior (Devine, 2004). Esto lleva a que las familias que detectan algún indicio de “fracaso” refuercen la inversión que están realizando, tanto en términos de presencia y dedicación de tiempo, como mayoritariamente mediante la contratación de servicios extraescolares de refuerzo académico:

R: Luego, ya, pues, empezó a necesitar refuerzo de Matemáticas, Lengua, Inglés... pues, entonces, ya, en un centro al lado de casa, vamos en la calle Recogidas, pues allí empezó y va los lunes, miércoles y jueves. Lunes, miércoles y jueves a dar refuerzo de esas asignaturas.

E: Dejó el Inglés, entonces...

R: No, no, no, pero allí ya daba también refuerzo de Inglés y ya daba Inglés, Francés, Lengua, Matemáticas y Física. Y bien, o sea, porque daban veinte minutos de cada asignatura, o sea, un poco como el seguimiento de... y bien, la verdad es que con ayuda mi hijo yo creo que va a terminar aprobando por lo menos el Bachiller, con ayuda.

(Rocío)

E: Y tiene una academia. Está en una academia donde lo mando para que le den Matemáticas y Francés. Tuvo profesora de Inglés... los idiomas, si el Castellano no lo maneja bien, imagínate el Inglés (risas) y el Francés, te lo puedes imaginar. Yo te digo, son polos opuestos. Y tuvo que necesitar profesora... primero fue a la profesora de Inglés y, después, el año pasado ya estuvo en academia, y este año sigue en academia. Y no ha aprobado. Si tú no pones un poco de tu parte, por mucho que la academia te machaque, luego te pilla el profesor, te cambia cuatro cosas y...

O: ¿Por qué lo matriculasteis en la academia?

E: Porque él nos lo pidió. Porque él nos lo pidió, porque decía: «que yo no puedo con el francés, yo no puedo, esto no me gusta, esto...». Y las Matemáticas. Dos dificultades que, vamos, las Matemáticas

por pereza, y el Francés porque, ya te digo, le cuesta. En cambio en inglés ha mejorado.

(Elisa)

Debemos entender que en el seno de estas familias no hay presión económica para finalizar el periodo de estudios obligatorios, ni tampoco se aprecia un repliegue de la inversión, durante la educación postobligatoria (Devine, 2004), más bien son aquéllos que actualmente están pagando una educación privada los que mantienen dicha inversión prácticamente sin cuestionamientos siempre que no haya motivos que obliguen a ello:

M: Pero vamos a ver, tú trabajas para... yo creo que la mejor inversión que se puede hacer es la educación de tu hijo. No es que creo es que estoy segura. La educación de tus hijos... entonces yo para mi cuando ellos... no se cómo comenté un día delante de ellos, además es que no me gusta hablar de dinero de este tema delante de ellos. O sea, yo lo tengo muy claro lo que os tenga que pagar os lo voy a pagar además con mucho gusto, pero no quiero tirar el dinero. Eso ellos tienen que ser conscientes y un día así hablando del colegio dije que cuatrocientos y pico euros que pago este año que son dos en Bachiller y me dijeron: «pues quítanos si tú ves... - vamos a ver, ¿tú te quieres ir del colegio?», dice: «yo no», digo: «pues entonces es que yo tampoco te quiero quitar, si tú me dices que te quieres ir por un motivo que yo lo veo justificado buscamos otro colegio», digo: «pero si no hay motivos... si es el dinero... lo que sí quiero es no tirar el dinero eso lo tenéis que tener más claro que el agua pero tanto si es pagado como si es... tenéis que aprovecharlo», ¿no?, y yo se lo dije a Miguel: «tú quieres... la academia me cuesta tanto al mes pero yo la voy a pagar con mucho gusto pero para aprovecharla, no para que vayas el día que te de la gana», ¿no? O sea que yo en eso si es verdad que lo tengo muy claro

(Marta)

De acuerdo con las aportaciones de Allat, y como puede verse en las palabras de Marta, esta inversión económica no se produce de forma “gratuita” sino que se da de manera paralela a la generación de “expectativas normativas sobre obligaciones y reciprocidades entre generaciones. Hay un acuerdo en que los jóvenes deben mantener (...) mostrar su aprecio mediante el trabajo duro (...) y conseguir tan buenos resultados como sea posible” (1993, p. 147). La

responsabilidad moral que recae sobre los hijos respecto a la trayectoria educativa se hace aún mayor en estos casos, dado que éstos deben ser conscientes del gran esfuerzo que están realizando sus padres para ofrecerles las posibilidades que disfrutaban. En algunos casos, a su vez, abrir posibilidades de futuro, mediante la inversión en educación, implica renunciar a determinados iconos propios de la clase social a que se pertenece, generalmente relacionados con el consumo de determinados bienes. Las referencias a la imposibilidad de mantener un determinado estándar de vida por este hecho son constantes. Carmen, por ejemplo, renuncia a “usar la ropa adecuada que requiere su posición social” para poder costear la educación de sus hijos y, a su vez, son constantes, como hemos visto, las referencias a coches antiguos, viajes, etc.

C: Nos lo hemos planeado mucho, y hemos dicho que... nosotros somos de la opinión de que... nuestro dinero siempre... nos reímos, ¿no?, lo invertimos en niños y en casa, sí...

E: ¿En qué sentido?

C: No, en qué sentido no. En que te puedo hacer las cuentas, ahora mismo qué estamos... (risas). Pues, mira, en qué sentido... pues, por ejemplo, vamos a ver, antes de hacer un viaje o que los niños estén en el colegio que queremos que estén, pues, están en el colegio. En el sentido en que los niños se han ido todos los años tres meses a Inglaterra a estudiar internados, y cuando no hemos conocido otra oportunidad, porque no la ha habido, y han estado en un colegio privado, y ahí nos hemos dejado el dinero. Y, entonces, pues, a lo mejor no usamos la ropa adecuada que requiere nuestra posición social, ¿no? No tenemos el coche adecuado... O sea, nuestro dinero siempre va pues a lo que te digo, a que en la casa se esté cómoda... acabamos de hacer un obrón de horror, pero, en fin, el obrón ha sido además con el objeto de dejarles... ¿no? No... no te cojas el concepto de niño mimado, ¿eh? La casa es preciosa pero había una zona que los niños no tenían cuarto de estar, y ya tienen una edad en que te meten a los amigos y te dicen: “adiós, vete”, ¿no? Pues, no. Pues yo me quedo en el mío y tú te quedas arriba que te he sacado una habitación, ¿no?. Entonces, pues, eso te digo que el dinero lo destinamos a... eso, primero, y sobre todo, a darle el mayor número de oportunidades, para que ellos puedan elegir en un futuro. Es decir, que sepan Francés, que sepan Inglés, que sepan esquiar, que sepan montar en bicicleta, que... y que ya luego ellos elijan si quieren hablar japonés o francés o que... o si se quieren ir a la Alpujarra a hacer pulseras... pero que, por lo menos, tengan el abanico mayor abierto, o sea, que la educación sea lo más amplia

posible, que conozcan lo máximo posible... en todos los sentidos,
¿eh?

(Carmen)

Este fragmento resulta especialmente significativo ya que nos denota importantes cambios en las dinámicas de consumo en las clases medias a causa del mantenimiento de una opción educativa determinada. De esta forma, la educación se convierte en una “mercancía” y, con ello, la elección de centro puede entenderse como una estrategia para lograr la “distinción” respecto a las familias de otras clases, especialmente las de clase obrera, como si de cualquier otro “objeto de consumo” se tratase (Bourdieu, 1998).

12.2. Expectativas educativas y laborales: la creación de “futuros imaginados”

Como señalábamos en el capítulo sexto, el discurso y las decisiones tomadas por las familias en torno al desarrollo de sus hijos está generalmente imbuido por una fuerte sensación de “futuro” que se construye y se une de forma directa con el presente. El campo referente a las expectativas y perspectivas de futuro está fuertemente ligado a la estructura de clases presente en una sociedad concreta. De esta forma, en la medida en que distintas clases sociales generen y manejen diferentes niveles de expectativas, de acuerdo a una posición determinada en dicha jerarquía, se reforzará la perpetuación de ésta, reproduciéndose así la estructura de relaciones entre las propias clases. Como afirman Bourdieu y Boltanski, la existencia de fuertes expectativas sobre el futuro aumenta la probabilidad de que éste se dé realmente. En sus propias palabras:

La competición económica y política entre clases también opera en el nivel y mediante el intermediario de la *manipulación simbólica del futuro*; la predicción, esa forma racional de *profecía*, ayuda a la llegada del futuro que profetiza.

(Bourdieu y Boltanski, 1978, p. 215)

En el centro de esta “manipulación simbólica” se encuentra la educación y, en concreto, aquellas dimensiones que presentan una relación más directa con la preparación y la incorporación al mercado laboral. A lo largo de todas las entrevistas se observan constantes referencias al uso de la educación como medio para alcanzar determinados trabajos y determinadas posiciones sociales. Dichos futuros se presentan de forma individual, incluso diferenciados para cada hijo, sin referencias explícitas a corrientes sociales más amplias, ni sorprendentemente, a terceras personas, familiares o conocidos. Sin embargo, observamos una clara convergencia en las expectativas de todos los padres y madres de clase media participantes en esta investigación.. De alguna forma toman cuerpo en el discurso de estas familias las palabras, de nuevo, de Bourdieu y Boltanski cuando afirman:

Las opciones tomadas respecto a la educación de sus hijos (y en particular la elección de una profesión) implica la especulación, que es muy parecido al manejo de un portafolio compartido, y como especulación a *largo plazo* es una de las que expresa la esperanza y estima el futuro de la clase.

(Bourdieu y Boltanski, 1978, p. 214)

Esta última idea es lo que intenta explicar Valentín desde su propia perspectiva en el siguiente fragmento:

V: Hombre, en mis expectativas yo trato, qué duda cabe... puede, puede que como currículum oculto funcione, ¿verdad? Pero, qué duda cabe de que a mí, en mis expectativas, prefiero que mi hijo, pues... bueno, es que tampoco, de verdad Alejandro, entre tener un hijo arquitecto y tener un hijo que sea fontanero, pues, la verdad, hombre, por el prurito de que es arquitecto y que no es fontanero, sí, pero tampoco... honestamente... Por un lado, sí, pero por otro lado tampoco, porque lo principal en la vida no es que seas arquitecto o fontanero, ¿no? Es decir, yo, lo que sí le digo es que... trato de decirle, pero no por las carreras o por los estudios que vaya a hacer, es que trate de adecuar sus expectativas... ¿cómo te diría? A ver, me haría... porque al final en mucho ni se es más en la vida ni se es menos por tener un título universitario o no tenerlo, o por tener un graduado. Por otro lado está el mercado laboral. Hay cosas, como pueden ser módulos que pueden tener hoy mejor oferta laboral que unos estudios universitarios, ¿no? Yo entiendo, hombre, que me gustaría, internamente a lo mejor, pero simplemente es una

cuestión... ¿cómo diría?... pero muy interna y es una cuestión muy... no encuentro la palabra ahora... digamos, inicialmente, que fuera arquitecto a que fuera fontanero, sí.

(Valentín)

Es importante destacar la dificultad experimentada por Valentín para expresar y manifestar sus ideas, sus constantes titubeos, lo cual nos da una idea de lo delicado y problemático que puede llegar a ser este ámbito. Estos padres son conscientes de las implicaciones que se derivan de sus acciones, las cuales en algunos casos podrían ir en contra del discurso que oficialmente intentan mantener de igualdad y solidaridad, pero incurriendo constantemente en contradicciones dentro de este terreno (Ball, 2003a; Bowles y Gintis, 1983). El principal problema, como veíamos al principio de este capítulo, es que en la actualidad alcanzar esa posición social, por ejemplo aquella que ostentarían sus hijos siendo arquitectos, no es fácil. Anteriormente hacíamos hincapié en cómo aquellas barreras que se levantaron en el pasado para frenar el ascenso de las clases obreras, entre las que se encuentra la educación, se han convertido precisamente en escollos para sus propios hijos en la actualidad (Lucey y Reay, 2002). Este hecho es confirmado por los propios padres de clase media, cuando señalan las dificultades encontradas por ellos y sus hijos para mantener la posición social que actualmente ostentan, a diferencia de lo que ocurría en el pasado con anteriores generaciones:

J: Evidentemente, yo siempre se lo he dicho a Remedios, un padre quiere que su hijo dé un salto. Eso me supongo yo que será también. En nuestros padres, en nuestros casos, en nuestra generación, se ha producido, ¿no? Nuestras familias, humildes. Nosotros, ya, hemos dado un paso más, ya somos profesiones técnicas que te facilitan un nivel de vida bastante mejor que el de mis padres. Tú, inconscientemente, quieres a ver si tus hijos pudieran... pero lo tienen jodido porque ya alcanzar el nivel éste, con la evolución de la sociedad, es difícil, es jodido ese tema, ¿no? Y, claro, tú piensas que otro tipo de profesión, inconscientemente, se va a quedar más abajo de tu nivel. Es decir, todas esas cosas juegan, ¿verdad?

(Jacinto)

J: Los padres tenemos que buscar... los padres buscamos lo mejor para nuestros hijos y que nos superen. Y, bueno, a mí, mis padres no me pudieron dar nada, entonces, yo les procuro dar todo...

(Julio)

En estos fragmentos podemos constatar el poder explicativo de las teorías de la reproducción social en la actualidad. Aunque es cierto que se perciben mayores dificultades e incertidumbres con respecto al futuro laboral de los hijos, éstas se desvanecen cuando se les pregunta por la trayectoria que se debe seguir para conseguirlo. En su investigación Ball constata este mismo hecho, llegando a la conclusión de que para las familias de clase media “la decisión de ir a la universidad es una no-decisión. No ir es virtualmente inconcebible como parte de una biografía normal” (Ball, 2003a, p. 65). Esta certeza hace que determinados aspectos durante la elección de centro no sean tan determinantes. Jacinto está seguro que sus hijos van a continuar ascendiendo por las diversas etapas del sistema educativo. La existencia de determinados problemas es motivo para la preocupación pero no para el abandono de la “única” trayectoria para alcanzar el “éxito”.

O: ¿Nunca os preocupó, porque es que lo habéis reconocido los dos desde el principio que el nivel allí era más bajo, no fue eso nunca un motivo de preocupación durante la Primaria o la Secundaria?

J: No, porque nosotros, como sabíamos que iban a estudiar... que iban a seguir luego con el Bachiller... que siempre lo hemos visto como... hemos visto ese escalón como transitorio.

(Jacinto)

Como señalan Power y sus colegas (2003), los alumnos de esta clase social entienden que seguir en la educación superior es una fase “inevitable” en su transición a la adultez. De esta forma, las biografías de los jóvenes de clase media son construidas de forma “lineal, anticipable y predecible” (Ball, 2003a, p. 65), respondiendo principalmente a principios de género y clase. Como vemos en las entrevistas, en el seno de estas familias “no se han planteado otra cosa”, como afirma Alejandro, o “lo tenían clarísimo”, en el caso de Puri. Determinadas opciones, como vemos, aún estando presentes, no se consideran reales o posibles, ya que los propios hijos han interiorizado a lo

largo del proceso estas mismas expectativas y trayectorias. Por tanto, podemos afirmar que de alguna forma esta construcción de biografías “está conducida por una ausencia de decisiones. Estas decisiones son racionales y a la vez no lo son” (idem).

A: Desde el principio sabían que la universidad, a lo mejor... yo luego... rebobino y digo... bueno, sí, eso... eso en cierta forma, aunque yo no lo haya dicho o hecho, pero sí es dependiente de nosotros ¿no?, y... ellas no se han planteado otra cosa... no, no... no se han planteado otra cosa. Y... yo a veces, me... he planteado si... realmente lo he hecho bien o no, ¿no?, no sé, no sé...

(Alejandro)

P: Bueno, eso... lo de hacer el Bachillerato o no hacer Bachillerato era ya su decisión. Si el hubiera dicho: «que yo voy a hacer un módulo de Formación Profesional...», o sea, ésa era su decisión, igual que su decisión es ir a la Universidad. No... el ir al colegio no era su elección pero el hacer un módulo... Pues, probablemente él lo tenía clarísimo que no, que nosotros hayamos influido para que fuera a la Universidad, que es lo que yo... a mí me gusta, probablemente sí, porque yo quiero que vaya a la Universidad (risas).

O: ¿Por qué?

P: Porque yo creo que el niño puede y no tiene ninguna dificultad. Y, entonces, pienso que la Universidad te da muchos conocimientos y una experiencia que para mí es bastante buena. Que no es posible porque no tengas capacidad o porque no tengas ganas o por lo que sea, pues, te tienes que aguantar. Pero si puede ser, creo que la Universidad está muy bien. No para buscar trabajo pero como experiencia incluso y, por supuesto, para aprender, ¿no?

(Puri)

Para las familias de clase media, especialmente aquéllas con mayor nivel de capital cultural que económico, las aspiraciones universitarias son más claras, teniendo la sensación de que por esta vía se facilitará la transición hacia el mercado de trabajo (Power et al., 2003). Esto hace que la Universidad se mantenga en todos los casos como destino único y último, aún cuando se planteen trayectorias diferentes y se desarrollen estrategias para evitar el fracaso escolar, siempre desde la perspectiva de esta clase social. Así, Mario optaría porque sus hijos hicieran un módulo de Formación Profesional con la intención de que adquieran cierto conocimiento sobre el mercado laboral y

valoren lo que es un “oficio”. Por su parte, Pedro opta por uno de estos módulos ante la imposibilidad planteada por su hijo respecto a continuar estudiando Bachillerato. De cualquier forma, en ambos casos las trayectorias confluyen en el mismo punto: la necesidad de que en el futuro, sea de la forma que sea, sus hijos accedan a algún estudio universitario, por lo que hay que encontrar “alternativas” a las situaciones que no impidan el acceso definitivo a la misma:

M: Yo no sé si es por eso, o no sé porqué, siempre he visto la Formación Profesional como... eso, como un complemento que te iban a formar mucho más, en otras asignaturas completamente distintas que después te iban a servir para una futura carrera. (...) Siempre pensando el acceso a la Universidad. (...) Hombre, en vez de la vía del Bachiller, la vía de la FP.

(Mario)

P: Pero te diré más, mi hijo no es un buen estudiante. Mi hijo se puso en Bachillerato y... La Madraza, también un centro público, y al término del primer trimestre me dijo: «papá, yo no quiero estudiar ni Filosofía, ni Historia, ni nada, a mi me gusta el deporte, yo no quiero perder tiempo en otras materias, bueno que cuando me apetezcan o me interesen estudiarlas, sino quiero concentrar ya...». Porque pensábamos , y yo con él, de que haciendo ese Ciclo Superior, como sabes, siempre puede seguir luego, si quiere, haciendo una diplomatura en Maestro especialista en Educación Física o incluso INEF, porque hay un porcentaje que se reserva para estos chicos con esta titulación. (...) ¡Hombre! Y no te digo que yo no tiro la toalla y aquí sigo. Yo estoy llevándolo desde la Primaria: ¡uy!, a la Secundaria: ¡uy, también!, y por eso también lo he dicho antes, ahí está recogida ya: "tú no dejas de trabajar y de formarte hasta que no saques esto y luego ya veremos". Por eso, porque me importa. Sé que en este mundo de la información, de la formación... no eres nadie si no sabes manejarte con la información, la informática, con un idioma, más, o dos... y que tengas ciertos títulos para... y eso intento yo decir a mi hijo.

(Pedro)

La Universidad es importante no sólo por las posibilidades que abre a nivel laboral, sino por lo que la propia “cultura universitaria” aporta a la persona. En palabras de Elena, la Universidad es un “barniz”, “te da mundología”. “Barniz” y “mundología” destinados a completar el proceso de creación de identidad

iniciado al comienzo de la escolarización, en muchos casos desde el jardín de infancia.

E: La Universidad da un barniz, da un barniz, los dos somos universitarios y ha dado un barniz: saber desenvolverte, te da una mundología, (...) la frase nuestra es: «un barniz. Hay que pasar por la Facultad porque te da un barniz».

(Elena)

R: Yo no quiero tener expectativas. Hombre, a mí me gustaría que él terminara el Bachiller. Y no quiero tener más expectativas. Me encantaría que estudiara en la Universidad. Y, fíjate lo que te digo, no te digo que termine una carrera ni nada, me parece todo tan... es tan importante conocer el ritmo que se sigue en la Universidad... porque además yo creo que es más fácil estudiar una carrera que estudiar el día a día en el colegio. Además, mi hijo cuando repitió curso... bueno, esa preocupación continua, los exámenes y otra vez más exámenes y más exámenes, los exámenes de recuperación, está uno todo el día con el corazón en un hilo, ¿no? Tú estás estudiando tu carrera y asignatura que apruebes, la tienes aprobada, no te la pueden suspender nunca, ya ésa la tienes aprobada. El mecanismo, el... se rompe. El ritmo de estudio es distinto. Los compañeros son totalmente distintos. Yo creo que todo en esta vida te enriquece, pues la Universidad también te tiene que enriquecer. Es muy importante. Y, entonces yo pienso que, una vez empezando, es muy fácil terminar una carrera, la que sea, la que a él le guste. Lo suyo es el dibujo, pero bueno, con eso no va a vivir, así que... que haga lo que quiera. Yo no quiero tener expectativas para con él, pero, claro, él tiene que pensar que él tiene que alimentarse toda la vida y, a lo mejor, alimentar a una familia, entonces, él tiene que mirar un poco para el futuro.

(Rocío)

Como observa Devine (2004) en su investigación y se puede constatar a su vez en estas entrevistas, encontramos una cierta falta de aspiraciones de algún trabajo en concreto para sus hijos. La mayor preocupación para estos padres de clase media es que sus hijos disfruten, se autorrealicen y sean felices en sus trabajos. De esta forma, puede observarse cómo la mayoría de ellos no presentan una clara estrategia ocupacional (Power et al., 2003). Lo que sí resulta un rasgo distintivo común es la necesidad de que sus hijos finalicen estudios a nivel universitario.

C: A nivel de carrera a mí me... si mi hijo es feliz siendo albañil que sea albañil o sea que yo no...

P: Pues, bueno, yo sí le he dicho más: que tiene que hacer el Bachiller y una carrera aunque sea de tres años. (...) Luego... no, perdona un momentillo, yo te lo voy a aclarar esto y luego después que te diga Cándido. Bachiller y una carrera de tres años aunque sea fácil. Me da igual la que sea. Para que el día de mañana tenga opción a elegir lo que él quiera pero no, porque él no tenga gana de molestarse ahora, luego se arrepienta. Que ahora tienes a tus padres y cuenta con la ayuda de tus padres y aprovéchate y hazlo. Y luego decides la profesión que quieras hacer, yo no te la voy a imponer. Sólo te voy a dar una preparación. Como no quieres estudiar mucho, bueno, tú hasta tres años te... eso te lo pido casi obligado y quiero que lo hagas. Hombre, y el niño, porque son niños que puedes hablar con ellos, no estamos hablando de niños testarudos que dicen no, no, no, y que te están dando...

(Cándido y Pepa)

M: Ellos nunca me han dicho que ellos no quieren estudiar la carrera... lo que pasa es que tampoco ellos tienen claro... te lo vuelvo a decir, qué carrera pueden hacer... Ellos sí tienen claro qué carrera no... hacen, pero sí no... no cualquier...

E: Sí, pero no se han cuestionado nunca... el... no hacer una carrera...

M: Nunca, nunca... de hecho nosotros de chiquitillos, pues decían... veterinarios... ahora dice... fisioterapia... ahora... que ellos nunca se han planteado... el... el decir "yo no voy a estudiar..." ¿no? No, no, no... nunca, jamás me han dicho eso, jamás...

(Mario)

El trabajo de la escuela y de las familias no es sacar lo mejor únicamente de los estudiantes más brillantes, sino canalizar a todos ellos hacia las universidades y animar expectativas más altas, desaprobando opciones "menos ambiciosas" (Power et al., 2003). Como afirman estos autores, se da especial "importancia a los procesos sociales e institucionales que juegan su papel en la unión de alumnos y universidad" (ibidem, p. 84). Las palabras de Pepa ilustran bien este último aspecto. En este caso se produce una contrariedad explícita entre la estrategia concreta que se debe seguir desde la perspectiva de los padres, por una lado, y el profesorado del centro, por otro. De cualquier forma, aún cuando esto no resulta novedoso en las familias de clase media (Birenbaum-Carmeli, 1999), es importante señalar cómo en ningún momento no se pierde la unicidad con respecto a la meta, es decir, el desarrollo y la consecución de una carrera universitaria.

P: Como yo le digo a Álex, digo: «mira, Álex, hay que ser testarudos y todo para adelante hasta conseguir lo que uno quiera. Tú siempre has dicho que quieres ser notario... yo, mira, si no quieres ser notario, no seas, porque tú ves que luego eso te cuesta trabajo, no tienes ganas, pues bueno, pues confórmate con un Magisterio o con cualquier carrera de tres añillos. Luego, escoges lo que tú quieras pero primero vamos a llegar hasta ahí». Y yo, delante de los profesores, lo he dicho... le dije que repitiera... digo: «Nacho, no te voy a decir nada más que: vas a repetir y tienes que hacer una carrera de tres años antes de que yo me muera, porque eso lo tengo yo que ver, pese a quien le pese. Pero eso tú eres capaz de hacerlo y tú verás que lo vas a conseguir». Y el tutor que no quería que repitiera estaba allí delante. Digo: «Y tú hasta una carrera de tres años, porque tú eres capaz de eso y de más, tú eres capaz de eso y de más. Y, si no, me lo vas a demostrar a mí y lo va a ver más de una persona».

(Pepa)

A: A mí... la que más tranquilidad me da es Enfermería, pero sin embargo Marta, con una carrera universitaria Sociología, bien eso es verdad, que eso de sociología está... pues yo tengo mucha preocupación con ella ¿no?, cuáles van a ser sus... pues no sé, a lo mejor resulta que va a tener razón, queda de dependienta de un... de un Spar o algo de eso... no es ninguna... que no es ningún problema, que no es ninguna... yo creo que el problema sería que no fuera feliz... si eso le basta a ella y le es suficiente, lo que pasa es que... son muchos años perdidos para... terminar ahí ¿no?, a lo mejor podía...

(Alejandro)

Este proceso de creación de expectativas e interiorización de trayectorias genera en estas familias un fuerte sentimiento de ansiedad basado en “la imposibilidad de garantizar la reproducción intergeneracional de su posición privilegiada” (Raveaud y van Zanten, 2007, p. 113). El protagonismo de la familia, a este respecto, es muy fuerte y su acción se presenta de forma constante aunque no directa, lo que podría compararse con el proceso de osmosis celular, en la que el hijo recibiría de forma constante, por filtración, una serie de planteamientos y decisiones, sin necesidad de realizar esfuerzo alguno. Por tanto, hasta cierto punto el papel de los hijos es secundario, de forma que, como señala Kohn, “las necesidades de los hijos y sus puntos de vista, a menudo, juegan un pequeño papel en la decisiones que son tomadas

por, e incluso para, los padres” (1998, p. 575). Como afirma este autor, la acción de las familias puede ser entendida, en cierta manera, como un engaño ante la imposibilidad de asegurar en un futuro las promesas de felicidad y autorrealización con las que seducen a sus hijos durante toda su trayectoria académica:

Lo que ellos no saben, porque sus padres seguramente no les contarán, es que en su camino hacia el futuro, la venenosa asunción de que el valor de todo tan sólo está en función de su contribución a algo que está por venir después, continuará a lo largo del instituto, a lo largo de la escuela profesional, a lo largo de las primeras etapas de una carrera, hasta que al final se despierten en un dormitorio diseñado con buen gusto para descubrir que sus vidas se han prácticamente ido.

(Kohn, 1998, p. 573)

Lo descrito en este epígrafe supone la necesidad de desarrollar un tipo de persona determinado, favoreciendo la aparición de ciertos valores y características que faciliten este proceso. En el siguiente apartado profundizaremos en esta línea haciendo hincapié en el perfil de persona que intentan desarrollar estas familias de clase media.

12.3. Un perfil concreto de persona: los resultados esperados del proceso

Junto a las expectativas laborales y educativas analizadas en el apartado anterior, destacamos un horizonte importante para los padres y madres de clase media relativo al tipo de persona que intentan formar. Aunque este aspecto requeriría de un estudio específico, señalaremos aquí los principales elementos necesarios para entender de forma contextualizada el proceso de elección de centro por parte de estas familias. Como veíamos anteriormente, la toma de decisiones sobre el lugar de escolarización y las necesidades respecto al mismo responden a características individuales. Existe una clara conciencia de que distintas elecciones abrirán distintos campos de posibilidades para cada hijo, por lo que el conocimiento de los mismos y el trabajo individual con cada uno de ellos cobran especial importancia. Como señala Allat (1993), este

énfasis sobre el individualismo podría suponer un problema en relación con la idea de familia, que tendrá que conjugar solidaridad e imparcialidad. Según esta autora, y como también se observa en el análisis de las entrevistas, el desarrollo y la aceptación personal del individualismo por parte de los hijos están sostenidos y controlados por dos dinámicas que se dan en el seno familiar. Por un lado, los miembros de la familia comparten actividades durante el tiempo libre, reforzando mutuamente sus intereses:

J: Y que luego le gusta, su mayor hobby que es el cine, vale, de hecho está haciendo cursos, como te he dicho antes, de cine. Por las mañanas se ha estado yendo a la calle Santiago, que hay no sé qué centro cultural y allí está yendo el chaval a ver cine y a aprender cosas de cine. Además, ahora se ha apuntado, incluso, también, a un cursito que han hecho de algo. Me dice: «¿a ti te importa que este sábado vengan mis amigos que vamos a rodar un corto». Hombre, él hizo un corto el año pasado y le mandaron una carta desde Madrid diciéndole que había sido proyectado en un certamen europeo de cortos. Y su corto había sido proyectado. Pues le mandaron certificación y el tío se puso más ancho que alto (risas).

(Julio)

Por otro lado, el individualismo está situado dentro de un sistema de recompensas, de forma que, aunque la familia disfruta de un fuerte sentimiento de unidad, como veíamos anteriormente, se reconocen y aplauden los logros del individuo:

M: Yo les ponía a principio de curso siempre una escala, una prima. Los primaba por las notas y les daba: por sobresaliente tanto, si sacas más de dos sobresalientes entonces te subo tanto y los aprobados le penalizaban (risas), y los aprobados te penalizan, te descuento... y les penalizaban casi el doble que los sobresalientes. Por ejemplo, si cada sobresaliente les ponía cinco mil pesetas, por ejemplo, a partir del tercero ya diez mil, cada sobresaliente, y a partir del quinto o del sexto, pues a lo mejor un poquito más, doce mil, pero, en cambio, los aprobados se los penalizaba tanto como el sexto sobresaliente. Por cada aprobado te lo penalizo con doce mil pesetas menos o no sé qué no sé cuánto. Coño que si no me costaba a mí un díneral (risas) y así había un equilibrio... y a la vez ellos se incentivaban, ellos se incentivaban.

(Mario)

De esta forma se consigue que los jóvenes se identifiquen con la familia y con un grupo social determinado, los cuales comparten valores y principios, desarrollando la sensación de ser “miembros de un grupo privilegiado” (Allatt, 1993, p. 153). Como principal característica de estas familias encontramos que “los elementos de agencia –independencia, responsabilidad, automotivación e individualismo- están altamente valorados” (ibidem, p. 149). Los relatos de las familias de clase media que participaron en nuestro estudio hacen referencia a estos principios de forma constante. Se parte de un “principio fundamental”, al que se irán uniendo el resto de características para hacerlo posible: la realización personal. Este concepto está íntimamente unido con la generación de expectativas, señalada anteriormente, y, a su vez, influenciado por el determinado “*haz de trayectorias*” (Bourdieu, 1998, p. 108), lo que Jesús define como “abrir el abanico”, disponible para la posición social en que se encuentran. Los siguientes fragmentos explicitan con más detalle estas ideas:

V: Bueno, yo sí le planteo lo que para mí... ayudarle en que tome sus decisiones. Lo mismo muchas veces he sido bastante exigente y otras veces entiendo que bastante comprensivo. Yo, por ejemplo, en este momento yo lo que estoy entendiendo es que es una persona que tiene que buscar y que se estaba hundiendo, ¿no? Y, sí, sí, lo que sí es que tiene que encontrar él su hueco y trato, no sé si después..., trato de darle las informaciones que tengo, trato de darle para que él haga uso de ellas. Es decir, por ejemplo, en este aspecto pues: «mira, tú haz de tu vida lo que quieras. ¿Tú qué quieres? Tendrás que valorar si quieres vestir con una camiseta del mercadillo o quieres comprarte ropa de marca. Tendrás que valorar si a ti se te da bien esa materia, si te gusta esa materia o no te gusta esa materia, si se te da bien o no se te da bien ese tipo de área, ¿no? Valora también las salidas al mercado laboral. Y, con ese cóctel, ve buscando allí donde tú te encuentres, ¿no?

(Valentín)

J: Lo que quiera, porque, además, los hemos educado en la libertad. Es decir, te abrimos todo el abanico y tú, como persona, te tienes que realizar.

(Jesús)

Junto a ello, el esfuerzo personal es una constante en el discurso, tanto en el terreno personal como en el laboral, como mecanismo para garantizar lo anterior:

P: Pero, ahí al menos, yo sí que... pero esto es una cosa que desde pequeñitos se lo digo, pienso que el esfuerzo personal es fundamental y el empeño. Creo que es fundamental para conseguir cualquier cosa y para conseguir trabajo.

(Puri)

P: Hay una cosa, digamos... que me viene, digamos que es la que más me preocupa, porque quiero que vuele, quiero que tenga instrumentos, quiero que... como yo le digo: "Valentín, mira, yo tengo un futuro labrado e incluso una posición económica que si terminaras heredando... lo que te corresponda... pero también quiero que sepas que me voy a cepillar todo lo que pueda en viajes para que veas cual es mi actitud, que yo no estoy aquí en la vida para acumular un dinero que tú sin esfuerzo lo vayas a conseguir. Tendrás lo que tengas, porque es mejor que lo tengas tú que no otra persona, pero que sepas que esto va en esta dirección".

(Pedro)

Otro de los aspectos que define y matiza el individualismo defendido y preconizado por los padres y madres de clase media es la responsabilidad. El siguiente fragmento extraído de la conversación entre Mario y Elena nos lleva, a su vez, a introducir un aspecto central en la formación de la personalidad de los hijos. En todo momento, la familia es fuente de ejemplo y se presenta como modelo, lo cual hace que la identificación personal con dichos modelos se produzca de forma más certera por dos motivos: en primer lugar, la frecuencia con que se presentan; en segundo término, valga la redundancia, la "familiaridad" de los propios modelos:

E: No hemos sido padres de que, porque el niño tenga el moco aquí o «me duele la garganta» o tenga 37, decir «no vas al colegio». Gracias a Dios, han sido niños con salud, no han tenido enfermedades contagiosas...

M: El sentido de la responsabilidad lo tienen muy acentuado probablemente por vernos a nosotros, eso sí.

E: Pero lo tienen muy acentuado los dos... Sí, que no hemos faltado nunca al trabajo, que si yo he estado con la barriga así y en el mes de Julio y que no podía, pero tenía que ir a trabajar, y si Mario

estaba con el lumbago... «papá, pero no vayas... -Pero, cómo que no voy a ir, los presupuestos de todos los españoles me están pagando a mí». Entonces, creo que a lo mejor, creo, creo, que lo hemos dicho, que a lo mejor el comportamiento de, o el ejemplo, les haya servido a ellos a ser responsables.

(Elena y Mario)

De esta forma se ayuda a los hijos a interiorizar que el contexto en el que desarrollarán su actividad no será siempre fácil ni contarán con las mismas facilidades con que lo hacen en la actualidad. Por este motivo, la familia valora la independencia desde los primeros momentos, dejando a los hijos experimentar las “dificultades” en primera persona, siempre bajo la supervisión de sus progenitores que en ningún momento pierden una cierta “distancia de seguridad”:

E: Sin embargo, él se ha tenido que... (gestos de esfuerzo y trabajo duro, “codos”), como yo digo: «chico, aquí tú te las tienes que ventilar tú solo. Tú solo porque aquí no hay huevos. Yo aquí no te puedo ayudar. Tú te tienes que hacer respetar y ese hacerse respetar significa que a veces le podrás reír la gracia a uno y a veces le tendrás que poner la cara o algo y dejar de hablarle al resto del mundo. Si tienes que hacerlo, eso es lo que hay». Y ahora es cuando Pablo está consiguiendo ese bagaje.

(Elisa)

V: Hombre, mi hijo se tiene que acostumbrar, al igual que todos nos acostumbramos, que no todo son rosas en la vida, ¿no?, evidentemente. Los padres muchas veces queremos lo mejor y en eso mejor, ¿verdad?, desbrozamos los caminos tanto que no aprenden a andar. Entonces, las tortas se las tiene que llevar también.

(Valentín)

Esta caracterización del individualismo a que hacen referencia los padres y madres de clase media debe entenderse dentro de un contexto más amplio en el que estas familias desarrollan su actividad, la sociedad de mercado. En este sentido, tanto el contexto familiar como el contexto escolar, concretamente el curriculum oculto, configuran y facilitan el desarrollo de determinados aspectos de la personalidad de los alumnos. En esta línea, es importante señalar, los planteamientos de Ball y sus colegas en torno a cómo “el sistema moral

«enseñado» por las escuelas y presente en los centros educativos está cada vez mejor asentado en el conjunto de valores de la cultura empresarial” (Ball et al., 1994, p. 23). De esta forma, las familias de clase media frecuentemente valoran de forma positiva aquellas situaciones que favorecen el desarrollo de la competitividad y el liderazgo por parte de sus hijos.

J: El chico, sobre todo, es un fiero. Él no quiere que nadie le moje la oreja. Él quiere ser el primero de la clase. Quiere estar por encima de cualquiera. No consiente hacer una cosa mal, o sea, si la hace mal tiene que rectificarla por su afán de superación. Me dice... no hace mucho les dieron una nota y, bueno, les dan destaca... les dan varias notas, ¿no?, pero él normalmente siempre saca destaca, y existe la posibilidad de que saque un destaca más, y dice: «papá, la señora me ha dicho que no me ha puesto un destaca más porque espera más de mí y solamente me ha puesto destaca, así que me tengo que esforzar para el próximo examen». Un enano que tiene nueve años. O sea que a mí me dice eso un chaval y yo digo: «joder, yo...». Yo no sé si luego al final crearé un monstruo o no, pero, en principio, ese afán de superación me encanta. Y otra cosa positiva que tiene mi pequeñajo, y el grande también la tenía: son líderes. Entonces, la gente lo quiere. Pero no por el hecho del estudio sino porque son niños que comparten. Niños que no les importa perder diez minutos de su tiempo para explicarle a otro compañero como se hace un determinado problema. El chico, sobre todo, es futbolero, es un portero de miedo. Bueno, pues, también es líder en ese sentido, todo el mundo quiere jugar con él. Y yo creo que eso es una formación que estamos consiguiendo.

(Julio)

A: Marta no es competitiva, la mayor por lo menos ¿no?, y... me apena eso por ejemplo, ahora, a la hora de elegir un puesto de trabajo... probablemente Marta está pasada en ese sentido, la mayor... un puesto de trabajo significa competir... y eso a ella no le preocupa, no le preocupa prestar los apuntes y que no se los devuelvan hasta el día antes del examen porque los ha tenido que prestar... “oye, me han hecho una faena...”, bueno... que... no sé si me... explico ¿no?..

(Alejandro)

De forma paralela, para justificar y legitimar las ideas expresadas, los padres presentan toda una retórica en relación a la formación de “un buen hijo”. Encontramos, por un lado, momentos de fuerte contrariedad entre lo que se espera de los hijos en el futuro y este discurso moral en torno a los valores de

la persona que se está formando. En segundo lugar, el perfil de estos “buenos hijos” se entiende y se comprende dentro del contexto expuesto anteriormente, a lo largo de este capítulo, de forma que éstos deban aprender a compaginar distintos valores que podrían considerarse antagónicos en determinadas situaciones: solidaridad, sinceridad y fidelidad, junto a competitividad, individualismo y liderazgo.

M: A mí a lo mejor me interesa más tener un buen hijo, que sea una buena persona, que tener un magnífico matemático y que sea un desastre como persona. Pues sí, a lo mejor, gana muchísimo dinero y es un... pero, luego, no sé, es mala persona o es... no sé, a mí esa serie de cosas, pues, no... prefiero que sea torpecillo, o más esto, pero que sea una buena persona.

(Melina)

T: (...) el que sean hombres y mujeres felices en su vida. Entonces, eso, vamos a ver... el tema de la formación académica, en definitiva, no me obsesiona, ¿no?, no me obsesiona. Le ponemos los medios que nosotros creemos y que tenemos a nuestro alcance, pero si nuestros hijos, por cualquier causa, pues, toman una decisión contraria a lo que nosotros pensamos, pues, fenomenal, ¿no? Lo que me seguirá preocupando es que sean, pues, gente madura, gente fiel, gente honrada, gente sincera y, vamos, yo creo que este cúmulo de cositas, yo creo que hace que la persona sea feliz. Y, a la vez, que entienda que es compatible la felicidad con... con palos, o sea, con tener reveses en la vida, ¿no?, o económicos, o amorosos o...

(Teodoro)

Esta aparente contradicción en el proceso de creación de identidad de los jóvenes pertenecientes a la clase media es uno de los rasgos definitorios de ésta última. En palabras de Bernstein, “la nueva clase media contemporánea es única, ya que en la socialización de sus jóvenes hay una contradicción aguda y penetrante entre una entidad personal subjetiva y una identidad privatizada objetiva; entre la liberación de la persona y la jerarquía de la clase” (1988, p. 129). El objetivo, por tanto, es encontrar un balance personal respecto al conjunto de valores. Para ello se necesita, usando la comparación propuesta por Bernabé, un cuidado continuo y escrupuloso, evitando las “tormentas”, controlando y esperando la “siembra”, aceptando que durante todo

el proceso de la “cosecha” pueden presentarse problemas que habrá que solucionar y de los que se debe aprender:

B: Yo digo, que como buen agricultor que soy, vamos, como me considero, es... cuando uno pone una semilla está viendo... el sembrado, está viendo la producción y dices, bueno, si no viene ninguna tormenta ni viene nada, por lo menos se ve que la trayectoria de esta siembra o de este árbol que he plantado, va bien ¿no?, y yo... el objetivo mayor es que sean, buena gente... y que sepan... eso, sepan ser... pues... bueno, muy... muy solidarios con la demás gente, y que sepan desenvolverse... y que... realmente, bueno... yo veo que tal y conforme está la sociedad hoy, el ser solidario es... síntoma también de que te pueden dar muchas hostias , pero bueno... las recibe uno y luego no pasa nada... luego... las analizas, por qué te la han dado, qué es lo que podrías haber hecho con... o no podrías haber hecho...

(Bernabé)

De esta forma, podemos afirmar que estas familias, al compartir expectativas de futuro, estrategias y trayectorias para sus hijos, configuran un grupo “real”, con una acción de clase identificable. Como señala Ball, “a pesar de la centralidad del individualismo y la autonomía en todo esto, los juicios y percepciones que usan y desarrollan los padres, están imbuidos y son dirigidos por las prácticas comunitarias del grupo cercano a uno mismo” (2003a, p. 63).

A modo de síntesis

En este capítulo hemos analizado el discurso de las familias en torno al futuro de sus hijos. Como señalábamos al principio, el análisis de las expectativas que estos padres tienen sobre el devenir de sus hijos responden y nos ayudan a identificar distintos elementos mediante los que se construye y reproduce una clase social. De esta forma, destaca la fuerte ansiedad existente en relación al mantenimiento y reproducción de marcadores objetivos y subjetivos de localización de clase, entre los cuales se encuentra la generación y transmisión de determinadas expectativas de futuro (Lucey y Reay, 2002). Observamos cómo las familias buscan socializar a los hijos e inculcarles sus propios valores y prácticas para promover el éxito educativo que les abrirá las puertas en el

ámbito ocupacional. Por tanto, estos padres dan prioridad a las virtudes del trabajo duro y la disciplina, lo que toma forma en el estilo de vida familiar. Las siguientes palabras de Allatt resumen de forma sucinta los objetivos y estrategias de estas familias, subrayando con ello la similitud entre sus resultados y los encontrados en nuestro trabajo:

El énfasis se ponía en el logro, el trabajo duro, el uso productivo del tiempo, el desenvolvimiento en el colegio y otras actividades, el valor de la educación, la motivación propia, el individualismo y la independencia. Los padres querían que sus hijos llegaran al máximo de su potencial, del uso de sus talentos, a tener un trabajo interesante, no necesariamente el mejor pagado, a hacer algo que tuviera valor para la sociedad, a tener un cierto nivel de comfort material, auto-confianza, a estar conectados y ser felices. Estos intereses eran compartidos por los propios jóvenes a su vez.

(Allatt, 1993, p. 142)

Junto a esto, resulta significativa la ausencia de aspiraciones concretas respecto al futuro laboral. Según Power y sus colegas, este aspecto “es un «lujo» de las clases medias más que una respuesta a la incertidumbre de los «nuevos tiempos»” (Power et al., 2003, p. 137), lo cual nos da una idea de la certeza y la confianza de que este futuro, aún cuando aparecen fuertes ansiedades y preocupaciones, es realmente alcanzable.

En todas las entrevistas observamos la existencia de visiones fuertemente articuladas sobre el futuro, situación similar a la que Ball y sus colegas denominaran como creación de “futuros imaginados” (Ball et al., 1999). Estos futuros, como vimos, se desarrollan de manera individual para cada hijo, destacando la ausencia de referencia a otros, tanto amigos como familiares, en su discurso. La mayoría de las acciones y preocupaciones que desarrollan estos padres están centradas en sus hijos, de forma que “las acciones que benefician a otros son «extras opcionales»” (Jordan et al., 1994, p. 197). Así, el mercado “provee una «estrecha» moralidad y genera jerarquía y división basada en el individualismo competitivo” (Ball et al., 1994, p. 24), la cual, como se ha puesto de manifiesto en este capítulo, es aceptada, interiorizada, transmitida y puesta en práctica por estas familias. De nuevo se constata el influjo y los efectos derivados de la clase social sobre los principios de acción

en las sociedades contemporáneas, en este caso sobre el proceso de elección de centro, configurando estrategias en el seno de las clases medias destinadas a reproducir su posición social, su situación privilegiada.

Los procesos de clase son relacionales en un sentido estratégico, en el reconocimiento y la realización de la diferencia y los marcadores de la identidad de clase.

(Ball, 2003a, p. 176)

El interés de esta investigación reside en la influencia de una variable “tradicional”, como es la clase social, sobre distintas dimensiones de las políticas educativas contemporáneas, en este caso aquéllas relacionadas con la elección de centro. Principalmente, nos hemos centrado en las relaciones existentes entre equidad y clase, siendo conscientes del carácter ideológico del primero y de la naturaleza cambiante del segundo. Son múltiples los estudios que han intentado dar respuesta a esta problemática, proponiendo explicaciones de muy diversa índole, justificando la necesidad de utilizar distintas metodologías, o, simplemente, partiendo de planteamientos ideológicos de diferente signo. Por el contrario, algunos autores han negado el papel de la clase social como variable explicativa, argumentando su utilidad en el pasado y señalando su declive en la actualidad. De esta forma, el objetivo central de nuestro estudio es demostrar cómo esta variable sigue ejerciendo un papel determinante en la configuración de distintas dinámicas sociales, entre las que se encuentra la educación. Con ello no defendemos que todo pueda ser explicado tan sólo mediante la clase social, ni que dicha función se esté llevando a cabo de la misma forma tal como venía realizándose (Wright, 2000). Partiendo de tales planteamientos se hace necesaria una contextualización de la situación actual, señalando aquellos ámbitos en los que el influjo de la clase social puede hacerse visible, facilitándonos así su estudio.

De esta forma, en el primer capítulo exponíamos el nuevo marco social en el que se desarrollan las sociedades occidentales contemporáneas. La *sociedad de la información*, como veíamos, establece nuevos parámetros en la configuración de la estructura social, modificando la base y la naturaleza procesos de producción, dada la importancia que adquiere el conocimiento en el momento actual. Así, se da paso a una nueva forma de entender las relaciones en el seno de dicha estructura, lo que se ha denominado como *economía del conocimiento* o *capitalismo informacional* (Morgenstern, 2003). La principal consecuencia de esta nueva situación es la aparición de un inédito colectivo que se sitúa, tanto por la relevancia de su función como por el creciente aumento en el número de sus integrantes, en una posición clave para la comprensión del devenir social actual. Nos referimos a las denominadas por Goldthorpe (1982) como *clases de servicio*, integrando a aquellas personas que ejercen su trabajo como directivos, administrativos o profesionales. Éstos comparten una característica común que explica la significatividad de su posición: la dependencia de y el control que ejercen sobre la información y el conocimiento; lo que las convierte en la llave para la explotación de esta nueva fuente de “productividad” social y económica, como veíamos. En esta nueva época, la educación, por tanto, se presenta como un *bien posicional* que ayudará a diferenciar a las personas en función de los niveles “demostrables” que presenten respecto a la misma (Brown, 2000).

En esta línea, corroborando los hallazgos previos de otros investigadores (Ball, 2003a; Bourdieu, 1998; Van Zanten, 2005), podemos señalar una primera conclusión derivada de nuestra investigación y a la cual haremos referencia de forma recurrente: la necesidad de ampliar la definición del concepto de clase social para poder explicar el efecto y la función de las clases medias en la configuración de las distintas dinámicas sociales. De esta forma, como se desarrolla en el capítulo primero, adoptamos el marco propuesto por Bourdieu. Este autor define las clases por la posición de los individuos dentro del *espacio social*, la cual está determinada en función de la cantidad de capital acumulado por los mismos, el cual se divide, a su vez, en tres ejes: el *capital económico*, *cultural* y *social*. Esta forma de pensar las clases resulta novedosa dado su carácter *relacional*, de manera que se puede entender que dos individuos

comparten una misma *situación de clase* en función de la cercanía de sus posiciones en dicho espacio social. A su vez, distintas posiciones implican distintas formas de entender la estructura en su conjunto y las relaciones que en ella se dan, en definitiva distintos *habitus*, los cuales condicionarán las posibilidades de acción y respuesta de los individuos ante distintas situaciones y problemas. En definitiva, de acuerdo con Ball (2003a), entendemos la clase como algo más que la mera pertenencia a una categoría o la simple posición de ciertos tipos de capital o herramientas. En nuestra investigación ésta es considerada más bien como una activación de recursos e identidades sociales, en específicas situaciones, con el objetivo de alcanzar unas determinadas metas.

Utilizando este modelo hemos demostrado, en la primera parte, cómo a nivel estructural la clase social sigue funcionando como variable explicativa respecto a la configuración de la realidad educativa actual. En el capítulo tercero se presentan datos de corte cuantitativo con los que se sustenta la anterior afirmación. Así, pusimos de manifiesto cómo la naturaleza de la población de los distintos centros educativos es explicada por variables estructurales, principalmente en función de la variación en los niveles de capital económico y cultural. De esta forma, observamos cómo la divisoria entre centros públicos y privados favorece la existencia de dinámicas segregadoras en base al estrato social de los alumnos, confirmando así los hallazgos obtenidos por Fernández Esquinas (2004). A su vez, se constata que tanto el tipo de centro como la clase social resultan ser variables explicativas respecto a las calificaciones obtenidas por los alumnos. Esta conclusión es aún más significativa que la anterior dada la relación directa entre distintos elementos, como son los resultados académicos, la posibilidad de futuros estudios y las oportunidades dentro del mercado laboral. Por último, en estrecha relación con esto último, hemos demostrado cómo distintos aspectos definitorios de la posición social de las familias explican las aspiraciones y expectativas de distinta naturaleza que presentan los alumnos. Así, se observa que las expectativas, tanto laborales como educativas, de alumnos pertenecientes a distintas clases sociales tienden a reproducir la posición de clase que ostentan sus familias, lo cual

determinará las distintas decisiones y trayectorias que guiarán el futuro de los mismos.

Todo ello pone de manifiesto la vigencia y actualidad de los principios planteados por los teóricos de la reproducción a principios de la década de los setenta. De acuerdo con estas teorías, las clases sociales dominantes utilizan la educación como instrumento para garantizar el mantenimiento de sus posiciones privilegiadas, para lo que se hace necesario el desarrollo de distintas estrategias que faciliten que esto ocurra. Se hace necesario, por tanto, el estudio de estas estrategias puestas en práctica por dichos grupos privilegiados, la cuales, más que actividades individualistas como son generalmente presentadas, responden a una verdadera acción colectiva de clase. En el campo educativo contemporáneo, como señala Reay (1998), con la intención de colocar a sus hijos en posiciones aventajadas, la acción de las clases medias ha llevado al incremento de la segregación, favoreciendo así la diferenciación. Nuestros datos empíricos corroboran estas dinámicas, como se pone de manifiesto en el capítulo . Esto nos ha llevado a preguntarnos por aquellos aspectos que estarían favoreciendo y permitiendo la continuidad de esta situación, cómo se concreta la acción de clase de aquéllos que parecen beneficiarse de la misma y qué efectos sociales de derivan de ello.

Dentro del campo educativo, la elección de centro es uno de esos momentos en los que se concreta y se hace “visible” la existencia de dichas estrategias de clase. Como señalábamos anteriormente, al promocionar la educación como *bien posicional*, el sistema socioeconómico favorece la pugna entre los distintos grupos sociales para obtener acceso a aquellas instituciones que faciliten la obtención de determinadas credenciales que les permitan “diferenciarse” del resto, lo cual variará en función de la configuración de los distintos mercados educativos, tanto a nivel local como nacional e internacional. De esta forma se busca la obtención de cierta “ventaja posicional” dentro de este campo, generándose un proceso en el que algunos parten con ventaja desde el comienzo (Van Zanten, 2005). En este contexto, la elección juega un papel clave en las estrategias de reproducción social y económica, se trata de un “constructo socio-político de su tiempo” (Ball y Vincent, 1998).

El análisis de las políticas educativas en relación a la elección de centro ofrece información necesaria para entender el marco en el que éstas estrategias se están desarrollando y cuáles son sus márgenes y límites de actuación. Tal y como pusiéramos de manifiesto en el capítulo quinto, en el caso español se observa una clara tendencia hacia la creación de un entorno en que el se favorece la “libertad” con respecto a la elección de centro por parte de las familias. Junto a ello puede constatarse un retroceso por parte del Estado en su papel como compensador de las posibles desigualdades de partida a este respecto, causadas por diferencias sociales, culturales y económicas en la población. Esto se comprueba mediante el análisis de los distintos criterios sobre los que se configuran los baremos utilizados para resolver aquellas situaciones en las que la demanda de plazas escolares para un centro concreto supera a la oferta. De esta forma, observamos cómo en un primer momento dichos baremos favorecían a aquellas familias con menores recursos, dándoles prioridad en el momento de la elección, mientras que, en los desarrollos legislativos posteriores, este aspecto ha ido perdiendo fuerza, cediendo frente a otras variables, como son la cercanía del domicilio o el trabajo de alguno de los padres a los centros elegidos. Esto último, junto con una política de ampliación de las zonas de influencia de los centros, con la intención de ampliar las posibilidades de elección para las familias, y la creación de herramientas de información sobre la marcha y los resultados de los centros (pruebas estandarizadas publicadas en los medios de comunicación, concesión de premios por la mejora de la calidad, etc.), configuran los Puries fundamentales sobre los que se sustenta un *cuasimercado* en educación. Una de las principales conclusiones del estudio de estas políticas es la traslación de las responsabilidades sobre el proceso y resultados educativos desde el Estado, garante de los valores derivados de la universalización de la educación y la acción de los centros educativos, hacia las familias, las cuales mediante la libertad de elección en las distintas etapas adquieren una mayor responsabilidad con respecto a la marcha de sus hijos dentro del sistema. Esto corrobora la pertinencia de la naturaleza de nuestro estudio, considerando a la familia como agente protagonista de las dinámicas de reproducción social a que hacíamos referencia anteriormente, entendiendo a estas últimas como

responsables directas de la selección y diferenciación educativas (Gewirtz et al., 1995).

En esta investigación hemos mostrado el funcionamiento de los mecanismos de elección por parte de aquellas familias privilegiadas, cuya posición social depende de la adquisición de un nivel elevado de capital cultural, pertenecientes a las nuevas clases medias o *clases de servicio*. Fruto de esta situación, mediante el análisis de las distintas entrevistas llevadas a cabo, observamos la creación de una serie de estrategias, en relación a la elección de centro, con el objetivo de poder controlar el proceso de adquisición de aquellas herramientas que posibilitarán el que sus hijos obtengan acceso a ciertas posiciones sociales privilegiadas. Entendida de esta forma, la elección es un elemento más de una compleja trayectoria en busca de la diferenciación y la ventaja, más que un simple momento de acción por parte de las familias (Ball, 2003a).

A lo largo de la segunda parte de nuestro trabajo, se ha puesto de manifiesto como, incluso de forma explícita en determinadas ocasiones, la elección está condicionada por y dirigida hacia un “pensamiento de clase”, en la línea apuntada por Gewirtz y sus colegas (1995). Como hemos constatado, de acuerdo con estos últimos autores, las diferencias de clase están relacionadas con la elección, la cual aparece como uno de los nuevos factores principales en el mantenimiento y refuerzo de las divisiones de clase y las desigualdades. Por su parte, las familias de clase media son conscientes de este hecho por lo que este proceso es especialmente valorado y escrupulosamente planificado en la mayoría de los casos.

En el capítulo sexto, ponemos de manifiesto la importancia otorgada por estos padres al papel de la educación en la consecución de la “felicidad” por parte de sus hijos. Como veíamos, este concepto de felicidad tiene un fuerte componente de futuro y está íntimamente ligada a la reproducción del estatus familiar de partida. Encontrar y configurar un entorno “óptimo” para que esto se produzca se convierte en responsabilidad directa de las familias, lo que modifica sustancialmente el proceso elección, formando parte del concepto de “buen” padre. Para ello se ponen en funcionamiento una serie de estrategias con el objetivo de informar las distintas posibilidades de elección que se

ofrecen en el contexto local en el que se encuentran. En este punto encontramos una de las principales ventajas con las que cuentan los padres de clase media, como señalamos en el capítulo séptimo, el nivel acumulado por estas familias tanto de capital cultural como social, lo cual supone que están mejor preparadas y cuentan con más medios para “trabajar el sistema” (Ball et al., 1994). Este “trabajo del sistema” implica un importante grado de conocimiento sobre cómo funciona y se organiza el sistema educativo, tanto a nivel formal y político, conociendo los límites y posibilidades abiertas por la legislación en relación a la elección, como a nivel local, manejando información acerca de las distintas escuelas a las que potencialmente sus hijos podrían asistir. La propia experiencia educativa de los padres de clase media, los cuales en su totalidad han recorrido todas las etapas del sistema, hace que éstos posean sus propias visiones acerca de lo que sus hijos deben aprender en cada momento en la escuela y cómo debe hacerse, respecto al estilo de enseñanza como a los contenidos de la misma. Como se ha puesto de manifiesto en los capítulos octavo y noveno, el proceso de valoración de los centros educativos por parte de las familias de clase media responde a la búsqueda de determinados principios que esperan encontrar en dichos centros, con el objetivo de filtrar las “mejores escuelas” para su hijos. Estos padres persiguen un alto grado de identidad entre los proyectos educativos familiar y escolar, de forma que se comparta la valoración de ciertos principios, tanto tácitos como explícitos en ambos contextos. Con esto último se busca favorecer la identificación de sus hijos con la cultura escolar, facilitando la trayectoria de éstos en su seno y garantizando en gran medida el éxito educativo. Todo esto pasa por la identificación y valoración de la configuración de los centros en torno a dos dimensiones, como señalara Bernstein (1988), el orden *expresivo* y el *instrumental*. El primero de ellos, el orden expresivo, hace referencia a los valores y el perfil de persona que intentan desarrollar las distintas escuelas. En el capítulo décimo, nos centramos en este aspecto, llegando a la conclusión de que estos padres eligen el centro educativo para sus hijos en función del “prestigio social” de los mismos. Este “prestigio” está en función de múltiples variables, entre las que destaca la naturaleza de la población de los distintos centros. Al “filtrar” los centros en función del tipo de familias que atienden a los mismos, en busca de aquellos en los que se

encuentran “aquellos como nosotros”. De esta forma, los padres de clase media ponen en funcionamiento estrategias de cierre social, señaladas por Parkin, con lo que se excluye, de forma directa o indirecta, a los “otros”, los que no son “como nosotros”. El recurso a la educación privada es una opción de la que se valen aquéllos que disponen del capital económico suficiente para realizar dicha “inversión”, garantizándose así un primer “filtro” basado en los recursos económicos de las familias de los compañeros de sus hijos. De forma paralela, aquéllos cuya opción se realiza por la escuela pública, no renuncian a este mismo tipo de “filtro”, el cual se lleva a cabo de forma diferente. En estos casos, los padres se cercioran *a priori* del centro público concreto, el ambiente general del mismo y la existencia de dinámicas denominadas como “peligrosas” para el desarrollo futuro de sus hijos (violencia, drogas, motos, etc.). De cualquier manera, las políticas de elección de centro favorecen la homogeneidad del alumnado al potenciar que los alumnos de una zona tengan preferencia respecto a los centros de esta misma. De forma que, si tenemos en cuenta que la distribución de las ciudades responde a perfiles socio-económicos homogéneos (Rosenmann, 2004), observamos que dichas políticas de elección de centro estarían generado “procesos de agregación” (Van Zanten, 2005), en relación con la clase social de la zona, por encima de otras dinámicas segregadoras contempladas tradicionalmente.

Respecto al orden instrumental, la información que manejan las familias de clase media está principalmente referida a los resultados académicos obtenidos por los distintos centros. Como se aprecia en nuestro estudio, los padres de clase media son conscientes de la importancia del ascenso educativo y la obtención de las distintas calificaciones y credenciales que faciliten el acceso a las siguientes etapas. De esta forma, un “buen centro” es aquél que garantiza unos buenos resultados, promocionando e instando a sus alumnos a no aceptar expectativas por debajo de sus posibilidades, optando en todo momento a las posiciones más altas que su “potencial”, tanto personal como familiar, les permita. Se observan constantes referencias de nuevo a la influencia de los compañeros y el grupo de iguales en el mantenimiento de dichas expectativas y aspiraciones. Ambos órdenes se presentan íntimamente relacionados, constituyendo el centro del proceso de valoración de los centros.

La educación privada, de nuevo, se presenta como un “refugio”, gracias a la facilidad de control sobre el ambiente escolar de sus hijos y un cierto nivel de selección del alumnado en función a la clase social, lo cual se refuerza con los datos presentados en el capítulo tercero. Se parte del convencimiento, como veíamos en el capítulo primero, de que familias de una misma clase compartirán un mismo *habitus*, lo que supone un esquema valorativo similar así como una trayectoria y expectativas comunes. Por último, se detecta una fuerte preocupación por el nivel de preparación del profesorado y la metodología utilizada por éstos. Los centros privados destacan por la existencia de un proyecto educativo bien definido, lo que hace que el profesorado funcione en relación a dicho proyecto. Se valora especialmente el grado de atención personalizada que recibirán sus hijos, de forma que permita a los padres, mediante el contacto permanente con el centro, hacer un seguimiento constante del desarrollo educativo de sus hijos. En aquellos casos en los que se opta por el sector público, se observa cómo la familia tiende a contrarrestar los posibles efectos negativos en relación con el nivel académico. Es generalizada la opinión del mayor desentendimiento del profesorado en este tipo de centros y su menor compromiso en relación al proyecto educativo de los mismos. La condición de “funcionarios públicos” es considerada de forma negativa, impidiendo el control directo por parte de los padres y el centro sobre el trabajo de los mismos, como ocurre en los centros privados. De esta forma, observamos una cierta valoración a aspectos relacionados con las dinámicas de mercado, en especial sobre los virtudes de la privatización, al favorecer un funcionamiento más eficaz y eficiente de acuerdo a los principios y aspiraciones de esta clase social en concreto (Slee et al., 2001). A lo largo de este trabajo hemos presentado múltiples fragmentos de las entrevistas con estas familias que apoyan estos hechos, llegando a la conclusión, en la misma línea señalada por Gewirtz y sus colegas(1995), de la centralidad del capital cultural en el desarrollo de estrategias de decodificación de los centros e interpretación de la información, es decir, en encontrar la escuela “que es para su hijo”.

Así, los padres de clase media están en mejor disposición de elegir el centro que responda a sus expectativas, aquél en el que se consiga dicha

identificación entre el proyecto educativo familiar y el escolar. En este sentido, junto al capital cultural, el capital social es otro componente importante en la ventaja experimentada por los padres de clase media frente a la elección. Las redes sociales en las que participan, les facilitan el acceso a un cuerpo de información adicional sobre el funcionamiento del sistema y de los distintos centros dentro del mercado local, que será determinante en la toma de decisiones. De esta forma, en el capítulo séptimo, demostramos la existencia de “círculos de rumorología”, configurados en torno a la clase social y que transmiten importante información, dado su carácter experiencial, por parte de otras familias “como nosotros”. Este conocimiento “caliente”, como es denominado por Ball y Vincent (1998), es especialmente valorado y útil ya que contextualiza, completa y sirve para contrastar aquel otro ofrecido por los centros y las instituciones, el conocimiento “oficial”, el cual se considera “frío”, carente del componente emocional que estas familias buscan a su vez. Por tanto, mediante la participación en estos “círculos de rumores” las familias de clase media intercambian información respecto a los órdenes instrumental y expresivo de los distintos centros, favoreciendo la aparición de nuevas dinámicas de cierre social con respecto a familias de otras clases sociales, a las cuales se “impide” o “dificulta” el acceso. Como vemos, el proceso de elección de centro supone un gran esfuerzo e inversión de los distintos recursos a disposición de las familias, el cual se considera como “normal” y “necesario”, configurando las acciones que se derivan de ser “un buen padre” para el conjunto de las clases medias, las cuales se constituyen como una “comunidad moral” en la que se forma y se mantienen versiones específicas de qué es un buen padre (Ball, 2003a).

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo de este trabajo, los padres de clase media “son tanto observadores activos como participantes en “paisajes de elección” (Bowe et al., 1994). El análisis del discursos y las acciones emprendidas por estas familias nos lleva a poder definir a estos padres, en el sentido propuesto por Reay y Ball (1998), como verdaderos “trabajadores de la elección de centro”. En este sentido, y más aún dentro del marco de creación de mercados educativos en el que nos encontramos, cabe concebir a los padres y madres como consumidores “activos”, especialmente frente a la toma

de decisiones que supone el proceso de escolarización y elección de centro. Desde esta posición corremos el riesgo de incurrir en una visión “sustancialista”, planteada por Bourdieu (1991), en la que no se considere la influencia de aspectos relacionados de forma indirecta con dicho proceso, como pueden ser la presencia de distintos *habitus* que configuren expectativas y trayectorias a su vez diferentes o el papel de la clase social y otras variables relacionadas con el género, la raza o la etnia. Este “sustancialismo”, en la línea apuntada por Gewirtz, Ball y Bowe (1995), es aquél que se encuentra en los estudios basados en un “enfoque por listas de factores”, los cuales consideran a los padres únicamente como actores racionales. Desde esta perspectiva, se desocializa y despolitiza el proceso de elección, obviando la existencia de tendencias sociales y las discontinuidades en dicho proceso. Por el contrario, en nuestro caso hemos constatado la forma en que distintos aspectos como una metodología determinada, el hincapié puesto en los exámenes, la disciplina y los valores, la atención personalizada o la heterogeneidad en la clase de los hijos, son razones ambiguas, utilizadas de forma diferente en función del momento y las circunstancias concretas a las que estas familias se enfrentan. Las acciones de los padres se verán modificadas y serán defendidas desde posiciones distintas de acuerdo con las distintas situaciones con las que se encuentren sus hijos a lo largo del proyecto. Vemos, a modo de ejemplo, como la heterogeneidad puede ser valorada durante las primeras etapas educativas, en las que se espera que el niño conozca y aprenda a relacionarse con el entorno social en el que vive, en cambio, más adelante, conforme las calificaciones académicas van cobrando importancia de cara a futuras opciones, se busca un entorno homogéneo que favorezca el máximo rendimiento.

Todo lo expresado hasta el momento, la creación de estrategias, el control y seguimiento constantes, responde a la finalidad concreta, como los propios padres reconocen, de situar a sus hijos en la mejor situación posible de forma que puedan reproducir la posición social de sus padres. De esta forma, estas familias de clase media son conscientes de lo necesario de su actuación para aumentar las probabilidades de que esto ocurra, ya que a su vez saben que el paso de privilegios familiares no es automático (Lareau y McNamara, 1999).

Podemos, por tanto, concluir que en el seno de las propias clases medias el privilegio no se transmite de forma automática. Como señalamos en el capítulo noveno, estas familias son conscientes de las que el pertenecer a la clase media no les garantiza de forma absoluta el éxito académico y social (Ball, 2003a). Este proceso de transmisión de privilegios supone una “dedicación completa”, como apunta la totalidad de los padres entrevistados, y la educación, entendida en sentido amplio, es el centro de dicho proceso.

En algunos casos aparecen dificultades, las cuáles se traducen, aunque sea de forma escasa, en verdadero fracaso generando situaciones de “infelicidad” en el seno familiar, como a su vez señala Devine (2004). En nuestro caso también hemos encontrado estas mismas dinámicas de rechazo, al menos momentáneamente, respecto al funcionamiento del sistema, en concreto con aquellos padres cuyos hijos están experimentando problemas a lo largo de su trayectoria. Este aspecto constituye una futura línea de investigación que consideramos de gran interés por la perspectiva que puede ofrecer en relación a los mecanismos de reproducción de las clases medias: el estudio de las “re”acciones de estas familias frente a situaciones de fracaso. Aunque ya hemos apuntado algunos aspectos relacionados con esto, sería conveniente un estudio en mayor profundidad para completar y reforzar las conclusiones que hemos expuesto al respecto. Estos casos ponen de manifiesto de forma más clara algunas situaciones y estrategias que, aún cuando ocurren en el resto de familias, podrían pasar desapercibidas. A lo largo de estas entrevistas hemos podido constatar, al igual que Allat (1993), cómo la escuela afecta a la vida familiar en distintas dimensiones, de forma que la elección de centro se presente como un proceso de trascendental importancia dados los efectos que tendrá sobre la familia en su conjunto. Como poníamos de manifiesto en el capítulo decimoprimer, aspectos como los horarios, viajes, vacaciones, ocio, etc., dependerán en gran medida del centro y las actividades relacionadas con la educación de los hijos fuera del mismo. Incluso, como se puede comprobar en las transcripciones, los planes a más largo plazo y los calendarios familiares se verán modificados por el desarrollo educativo de los hijos y las distintas transiciones dentro de éste. Hemos demostrado cómo el proceso de elección de centro se ve influenciado por el estilo de vida familiar concreto en estos

contextos, y viceversa, influyendo aquél de forma directa sobre el contenido de determinadas prácticas familiares.

Esta fuerte influencia ejercida por la educación sobre la configuración y el funcionamiento de las familias responde a la creencia de que ésta es la vía principal para que se produzca la transmisión de privilegios, ya que dicha transmisión no está garantizada de forma automática. Para las familias entrevistadas lo importante es tener el mayor número de opciones posibles a su disposición. Como señalan los propios padres, el mercado laboral es un campo amplio y abierto de posibilidades, sin que exista una única vía directa y preconcebida. El éxito de sus hijos en este sentido pasa por el éxito escolar, pero a su vez por el control y el acierto en otras dimensiones de la vida de éstos. Mientras que los padres pueden controlar de las condiciones para garantizar el primero, es más difícil que consigan hacerlo con las segundas, especialmente en aquellos que están experimentando problemas en la identificación con los órdenes escolares anteriormente señalados, desarrollando diferentes intereses y finalidades. En este sentido, la reproducción de la situación familiar no es responsabilidad absoluta de, ni puede ser desarrollada únicamente por los padres. Los hijos, por su parte, deben involucrarse en el proceso, adquiriendo a lo largo del mismo las habilidades necesarias para poder completar el “ciclo de la reproducción”.

Por tanto, en esta línea, los padres consideran la elección de centro como una oportunidad para poder consumir la situación de ventaja con la que los jóvenes de clase media parten en un comienzo. La forma en que ésta se produzca y los resultados de la misma sobre las distintas dimensiones de la vida de los hijos (ya sea en el nivel académico, emocional, relacional, etc.), contribuirá a que los jóvenes se comprometan personalmente con el plan preconcebido por sus padres.

Junto a esto, al definir la educación como bien *posicional*, otra de las consecuencias sobre el proceso de elección de centro es que ésta no se enfoca únicamente hacia la consecución de lo “mejor” para los propios hijos. De esta forma, lo “mejor” implica “estar por encima de”, “ganar ventaja sobre”, produciéndose en todo momento un proceso dialéctico entre los principios relativos a la justicia social y aquéllos basados en la forma de triunfar en el

mercado, centrados en el individualismo y la competitividad. No se trata, por tanto, como apunta Kohn (1998), de una cuestión de éxito sino más bien de “victoria”, creando así el entorno competitivo necesario para que lo anterior se pueda dar.

Por lo tanto, en contra de las críticas vertidas unidireccionalmente sobre la escuela, responsabilizándola como principal protagonista de las dinámicas de exclusión social, debemos situar la acción de las familias, como actores políticos en procesos de toma de decisiones, potenciada por la aplicación de planteamientos de mercado en el terreno educativo, que condicionan dichas dinámicas reproductoras. Nos encontramos ante un cambio en la función familiar que nos llevaría a definir la “casa como segundo lugar de escolarización”, como señala Ball (2003b). Esta situación traslada el centro de la creación de las desigualdades de la institución escolar al seno de la institución familiar, el cual ya se encuentra jerarquizado en base a la clase social. Así, mientras que las familias de clase media se encuentran inmersas en un proceso de “replicación del habitus” el cual se relaciona de forma íntima con el proceso de escolarización de sus hijos, aquéllas pertenecientes a las clases obreras deben desarrollar dinámicas de “transformación del habitus”, más difíciles y con un mayor riesgo de fracaso (Reay, 1998). Desde esta perspectiva, la elección de centro puede leerse desde un prisma diferente en el que es necesario considerar la acción e influencia de la clase social, superando aproximaciones reduccionistas basadas en “listas de criterios o simples binarios” (Reay y Ball, 1998).

Como hemos señalado reiteradamente a lo largo de este texto, una de las principales conclusiones a las que hemos llegado con este trabajo es constatación la ventaja de los padres de clase media frente al resto, aún cuando se encuentren diferencias entre ellos, lo cual reside en el balance de los distintos tipos de capital que éstos presentan. Con respecto a estas diferencias, hemos constatado cómo la escuela podría contribuir a una diferenciación horizontal de las clases medias, en la misma línea apuntada por Power y sus colegas (2003), reflejando una identificación por parte de los padres mediante su elección escolar y los mecanismos que se ponen en marcha a raíz de la misma. De esta forma, de acuerdo con Van Zanten (2005),

observamos cómo las familias con mayores recursos económicos están en disposición de poder pagar una “mejor” escuela en el sector privado y ofrecer apoyo extra-escolar a sus hijos; por otro lado, aquéllas en las que predomina el capital cultural tienen mejor información sobre las escuelas y sobre cómo preparar mejor a sus hijos para entrar en ellas y poder triunfar; en último lugar, hemos señalado cómo las familias de clase media con mayor capital social hacen uso de éste para obtener el acceso de sus hijos, de nuevo, a las “mejores” escuelas.

En definitiva, como consecuencia del estudio del proceso de valoración de los centros educativos por parte de las familias de clase media, se deduce la necesidad de considerar la elección de centro, sus influencias y posibles efectos, de forma más amplia, como parte de dinámicas de mayor calado, en la búsqueda de la “distinción” y la reproducción de la posición social de determinados grupos (Bourdieu, 1998). Estas dinámicas serán puestas en funcionamiento dada la “necesidad” de estos padres de usar su posición en el mercado, sus derechos y su poder sobre los recursos, para ganar cierta ventaja posicional para sus hijos. De esta forma, las políticas educativas suponen una oportunidad con la que el Estado podría mediar y controlar dichas dinámicas. Para ello se hace necesario el conocimiento de las estrategias y herramientas que están poniendo en práctica los distintos actores con fines concretos y resultados no siempre deseables respecto a la equidad del sistema. Así, ante la creación de cuasimercados en educación, como ocurre en el caso español, si obviamos las acciones y el desarrollo de estrategias por parte de las familias de clase media, estaremos obviando con ello los nuevos mecanismos de transmisión de privilegios y creación de desigualdades.

A lo largo de este texto, como se ha puesto de manifiesto durante este último capítulo, hemos comparado nuestros hallazgos con aquéllos alcanzados por otras investigaciones principalmente internacionales dado el escaso desarrollo de este tema en nuestro país (Bernal, 2005; Fernández Esquinas, 2004; Rambla, 2003). De esta forma, las investigaciones de Gewirtz et al. (1995), Power et al. (2003), Devine (2004), Allat (1993), Van Zanten (2003), Kohn (1998) y Birenbaum-Carmeli (1999), por citar algunos ejemplos, nos han acercado las realidades de países tan dispares como el Reino Unido, Francia,

Estados Unidos e Israel. La similitud en las conclusiones de los anteriores estudios y las presentadas en este texto resulta llamativa y sugerente, dadas las importantes diferencias a nivel político y social de los países mencionados anteriormente. Como ya ha sido comentado en conversaciones con algunos de los anteriores autores, estas confluencias suponen la apertura de una nueva línea de investigación sobre la acción de las familias, en concreto aquellas de clase media, como actores políticos en educación. La pregunta que sustentaría dichos estudios estaría en relación con la posibilidad de la identificación de una acción de clase a nivel internacional en aquellos contextos en los que se están gestando los cuasimercados. En otras palabras, ¿determinadas estructuras políticas y económicas implican acciones concretas y compartidas entre los actores locales de los distintos contextos en los que éstas se implementan?, ¿cuál es el papel de la clase social en estos procesos?, y, finalmente, ¿cuáles serán los resultados esperables de todo lo anterior sobre la igualdad y la integración de los sistemas educativos nacionales? Como vemos, el panorama de investigación abierto en torno a estas cuestiones necesita respuestas novedosas y creativas desde un prisma internacional, lo cual dota a dicho horizonte de actualidad e interés.

BIBLIOGRAFÍA

-
- Allatt, P. (1993). Becoming privileged. The role of family processes. En I. Bates y G. Riseborough (Eds.), *Youth and Inequality*. Buckingham: Open University Press.
- Alonso, L. E. (1998). *La Mirada Cualitativa en Sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Apple, M. (2001). Comparing neo-liberal projects and inequality in education. *Comparative Education*, 37(4), 409-423.
- Apple, M. (2002). *Educación "Como Dios Manda": Mercados, Niveles, Religión y Desigualdad*. Barcelona: Paidós.
- Ball, S. J. (1993). Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-20.
- Ball, S. J. (1998). Big Policies/Small World: an introduction to international perspectives in education policy. *Comparative Education*, 34(2), 119-130.
- Ball, S. J. (2003a). *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. J. (2003b). *The More Things Change... Educational Research, Social Class and 'Interlocking' Inequalities*. London: Institute of Education, University of London.
- Ball, S. J., Bowe, R. y Gewirtz, S. (1994). Market forces and parental choice. En S. Tomlinson (Ed.), *Educational Reform and its Consequences*. London: Rivers Oram Press.
- Ball, S. J., Davies, J., David, M. y Reay, D. (2002). 'Classification' and 'Judgement': social class and the 'cognitive structures' of choice of Higher Education. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), 50-72.
- Ball, S. J., Macrae, S. y Maguire, M. (1999). Young lives, diverse choices and imagined futures in an education and training market. *International Journal of Inclusive Education*, 3(3), 195-224.
- Ball, S. J. y Vincent, C. (1998). I heard it on the grapevine: 'hot' knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377-400.
- Ball, S. J. y Vincent, C. (2001). New class relations in education: the strategies of the "fearful" middle classes. En J. Demaine (Ed.), *Sociology of Education Today*. New York: Palgrave.

- Bartlett, W. (1993). Quasi-markets and educational reforms. En J. Le Grand y W. Bartlett (Eds.), *Quasi-Markets and Social Policy*. London: MacMillan Press LTD.
- Bartlett, W. y Le Grand, J. (1993). The theory of quasi-markets. En J. Le Grand y W. Bartlett (Eds.), *Quasi-Markets and Social Policy*. London: MacMillan Press LTD.
- Beck, U. (1998). *La Sociedad del Riesgo: Hacia una Nueva Modernidad*. Barcelona: Paidós.
- Beck, U. (2002). *Libertad o Capitalismo*. Barcelona: Paidós.
- Becker, G. (1983). *El Capital Humano. Un Análisis Teórico y Empírico Referido Fundamentalmente a la Educación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Becker, H. S. (1965). Schools and systems of stratification. En A. H. Halsey, J. Floud y C. A. Anderson (Eds.), *Education, Economy, and Society* (pp. 93-104). New York: The Free Press.
- Bernal, J. L. (2005). Parental choice, social class and market forces: the consequences of privatization of public services in education. *Journal of Education Policy*, 20(6), 799-792.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, Códigos y Control. Vol. II. Hacia una Teoría de las Transmisiones Educativas*. Madrid: Akal.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, Códigos y Control. Vol. I. Estudios Teóricos para una Sociología del Lenguaje*. Madrid: Akal.
- Birenbaum-Carmeli, D. (1999). Parents who get what they want: on the empowerment of the powerful. *Sociological Review*, 47(1), 62-90.
- Bonal, X. (1995). Curriculum change as a form of educational policy legitimation: the case of Spain. *International Studies in Sociology of Education*, 5(2), 203-220.
- Bonal, X. (1998). La política educativa: dimensiones de un proceso de transformación (1976-1996). En R. Gomá y J. Subirats (Eds.), *Políticas Públicas en España: Contenidos, Redes de Actores y Niveles de Gobierno* (pp. 153-175). Barcelona: Ariel.
- Bonal, X. (2006). ¿Es justa la libertad de elección de escuela? *Diario El País*, 13/02/2006.
- Bourdieu, P. (1991). *El Sentido Práctico*. Madrid: Taurus Ediciones.
- Bourdieu, P. (1998). *La Distinción. Criterios y Bases Sociales del Gusto* (2ª ed.). Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2001a). El capital social. Apuntes provisionales. *Zona Abierta*, 94-95, 83-87.
- Bourdieu, P. (2001b). *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2002). *Razones Prácticas. Sobre la Teoría de la Acción* (3ª ed.). Barcelona: Anagrama.

- Bourdieu, P. y Boltanski, L. (1978). Changes in social structure and changes in the demand for education. En S. Giner y S. Archer (Eds.), *Contemporary Europe. Social structures and cultural patterns*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1973). *Los Estudiantes y la Cultura*. Buenos Aires: Editorial Labor.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1981). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowe, R., Gewirtz, S. y Ball, S. J. (1994). Captured by the discourse? Issues and concerns in Researching 'Parental Choice'. *British Journal of Sociology of Education*, 15(1), 63-78.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1983). La educación como escenario de las contradicciones en la reproducción de la relación capital-trabajo. *Educación y Sociedad*, 2, 7-24.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América. La reforma educativa y las contradicciones de la vida económica*. Madrid: Siglo XXI.
- Brantlinger, E. y Majd-Jabbari, M. (1998). The conflicted pedagogical and curricular perspectives of middle-class mothers. *Journal of Curriculum Studies*, 30(4), 431-460.
- Brown, P. (2000). The globalisation of positional competition? *Sociology*, 34(4), 633-653.
- Butler, T. (1995). The debate over the middle classes. En T. Butler y M. Savage (Eds.), *Social Change and the Middle Classes*. London: UCL Press.
- Calero, J. (1998). *Una Evaluación de los Cuasimercados como Instrumento de Mejora para la Reforma del Sector Público*. Bilbao: Fundación BBV.
- Calero, J. y Bonal, X. (1999). *Política Educativa y Gasto Público en Educación*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Carabaña, J. (1993). Sistema de enseñanza y clases sociales. En M. A. García de León, G. De la Fuente y F. Ortega (Eds.), *Sociología de la Educación*. Barcelona: Barcanova.
- Carabaña, J. (1999). *Dos Estudios sobre Movilidad Intergeneracional*. Madrid: Fundación Argentaria.
- Carnoy, M. (2000). School choice? or is it privatization? *Educational Researcher*, 29(7), 15-20.
- Castells, M. (2000). *La Era de la Información. Volumen 1: La Sociedad Red* (2ª ed.). Madrid: Alianza Editorial.
- Clark, T. y Lipset, S. (1991). Are social classes dying? *International Sociology*, 6(4), 397-410.
- Coleman, J. (2001). Capital social y creación de capital humano. *Zona Abierta*, 94-95, 47-82.
- David, P. y Foray, D. (2002). Una introducción a la economía y a la sociedad del saber [Electronic Version]. *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, 171 from <http://www.oei.es/salactsi/rics171.htm>.

- De Pablo, A. (1983). Sistema educativo y clases sociales. En J. Varela (Ed.), *Perspectivas Actuales en Sociología de la Educación*. Madrid: Cantoblanco.
- Devine, F. (2004). *Class Practices. How Parents Help Their Children Get Good Jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Du Bois, M. y López Blasco, A. (2003). Yo-yo-transitions and misleading trajectories: towards Integrated transition policies for young adults in Europe En A. López Blasco, W. McNeish y A. Walther (Eds.), *Young People and Contradictions of Inclusion: Towards Integrated Transition Policies in Europe*. Bristol: Policy Press.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Farr, J. (2004). Social capital. A conceptual history. *Political Theory*, 32(1), 6-33.
- Feito, R. (2004). Teorías Sociológicas de la Educación. from <http://inicia.es/de/cgarciam/Feito.htm>
- Fernández Esquinas, M. (2004). Elección de escuela: efectos sociales y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía. *Revista de Educación*, 334, 377-390.
- Fuenmayor, A., Granell, R. y Villarreal, E. (2003). Determinantes en la elección de centro educativo por parte de los padres. *Estudios de Economía Aplicada*, 21(2), 377-389.
- Gewirtz, S., Ball, S. J. y Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gil, F. (1997). *Teoría sociológica de la educación*. Salamanca: Amarú Ediciones.
- Glaser, B. y Strauss, A. (1999). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Nueva York: Aldine de Gruyter.
- Glatte, R., Woods, P. A. y Bagley, C. (1997). Diversity, differentiation and hierarchy. School choice and parental preferences. En R. Glatte, P. A. Woods y C. Bagley (Eds.), *Choice & Diversity in Schooling. Perspectives and Prospects*. London: Routledge.
- Glennerster, H. (1991). Quasi-markets for education? *The Economic Journal*, 101, 1268-1276.
- Goldthorpe, J. H. (1982). On the service class, its formation and future. En A. Giddens y G. Mackenzie (Eds.), *Social Class and the Division of Labour*. New York: Cambridge University Press.
- Goldthorpe, J. H. (1996a). Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 47(3), 481-505.
- Goldthorpe, J. H. (1996b). Problems of "Meritocracy". En R. Erikson y J. O. Jonsson (Eds.), *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Stockholm: Westview Press.

- Goldthorpe, J. H. y Marshall, G. (1992). The promising future of class analysis: a response to recent critiques. *Sociology*, 26(3), 381-400.
- González Faraco, J. C. (2003). Territorialidad educativa y exclusión social: el multiculturalismo en la construcción de las diferencias escolares. En J. Álvarez, P. Casares y J. Luengo (Eds.), *Participación, Convivencia y Ciudadanía* (pp. 89-101). Granada: Ediciones Osuna.
- Gorard, S., Taylor, C. y Fitz, J. (2002). Does school choice lead to "spirals of decline"? *Journal of Education Policy*, 17(3), 367-384.
- Herreros, F. y de Francisco, A. (2001). Introducción: el capital social como programa de investigación. *Zona Abierta*, 94-95, 1-46.
- Jordan, B., Redley, M. y James, S. (1994). *Putting the Family First. Identities, Decisions and Citizenship*. London: UCL Press.
- Kohn, A. (1998). Only for my kid. How privileged parents undermine school reforms. *Phi Delta Kappan*, 79(8), 568-577.
- Lareau, A. y McNamara, E. (1999). Moments of social inclusion and exclusion: race, class and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37-53.
- Lareau, A. y Shumar, W. (1996). The Problem of Individualism in Family-School Policies. *Sociology of Education*, 69(Extra Issue), 24-39.
- Le Grand, J. (1991). Quasi-markets and social policy. *The Economic Journal*, 1001, 1256-1267.
- Le Grand, J. y Bartlett, W. (1993a). Quasi-markets and social policy: The way forward? En J. Le Grand y W. Bartlett (Eds.), *Quasi-Markets and Social Policy*. London: MacMillan Press LTD.
- Le Grand, J. y Bartlett, W. (1993b). Quasi-markets and social policy: The way forward? En J. Le Grand y W. Bartlett (Eds.), *Quasi-Markets and Social Policy*. London: MacMillan Press LTD.
- Levin, H. (1990). The theory of choice applied to education. En W. Clune y J. Witte (Eds.), *Choice and Control in American Education. Vol. 1: The Theory of Choice and Control in American Education* (pp. 247-284). Bristol: Falmer Press.
- Lucey, H. y Reay, D. (2002). Carrying the beacon of excellence: social class differentiation and anxiety at a time of transition. *Journal of Education Policy*, 17(3), 321-336.
- Martín Criado, E. (2000). Configuraciones familiares, clases sociales y escuela. En E. Martín Criado, C. Gómez Bueno, F. Fernández Palomares y Á. Rodríguez Monge (Eds.), *Familias de Clase Obrera y Escuela*. Donostia: Iralka.
- Morch, S. (2003). Youth and education. *Nordic Journal of Youth Research*, 11, 49-73.
- Morgenstern, S. (2003). La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo. *Témpora*, 3, 279-306.

- Nash, R. (1999). Bourdieu, "habitus", and educational research: is it all worth the candle? *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 175-187.
- Parkin, F. (1984). *Marxismo y Teoría de Clases. Una Crítica Burguesa*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Pérez-Díaz, V., Chuliá, E. y Álvarez-Miranda, B. (1998). *Familia y Sistema de Bienestar. La Experiencia Española con el Paro, las Pensiones, la Sanidad y la Educación*. Madrid: Fundación Argentaria.
- Power, S. (2001). Missing: A Sociology of Educating the Middle Class. En J. Demaine (Ed.), *Sociology of Education Today*. New York: Palgrave.
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G. y Wigfall, V. (2003). *Education and the Middle Class*. Buckingham: Open University Press.
- Puelles, M. d. (2002). *Educación e Ideología en la España Contemporánea* (4ª ed.). Madrid: Tecnos.
- Rambla, X. (2003). La desigualdad de clase en la elección de escuela. *Revista de Educación*, 330, 83-98.
- Raveaud, M. y van Zanten, A. (2007). Choosing the local school: middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22(1), 107-124.
- Reay, D. (1998). *Class Work: Mother's involvement in their Children's Primary Schooling*. London: UCL Press.
- Reay, D. y Ball, S. J. (1998). 'Making their minds up': Family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24(4), 431-448.
- Rosenmann, I. (2004). Los anti-barrios [Electronic Version]. *Revista Patrimonio Cultural*, 32 from http://www.dibam.cl/patrimonio_cultural/patrimonio_ciudad/art_antibarríos.htm.
- Savage, M., Warde, A. y Ward, K. (2003). *Urban Sociology, Capitalism and Modernity*. Hampshire: Palgrave - Macmillan.
- Schultz, T. (1983). La inversión en capital humano. *Educación y Sociedad*, 1, 181-195.
- Sevilla, D. (2003). La educación comprensiva en España: paradoja, retórica y limitaciones. *Revista de Educación*, 330, 35-57.
- Slee, R., Weiner, G. y Tomlinson, S. (2001). *¿Eficacia para Quién? Crítica de los Movimientos de las Escuelas Eficaces y de la Mejora Escolar*. Madrid: Akal.
- Strauss, A. y Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Taylor, C. (2001). Hierarchies and 'local' markets: the geography of the 'lived' market place in secondary education provision. *Journal of Education Policy*, 16(3), 197-214.

- Thrupp, M. (2001). Education policy and social class in England and New Zealand: an instructive comparison. *Journal of Education Policy*, 16(4), 297-341.
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación Cualitativa. Comprender y Actuar*. Madrid: La Muralla.
- Vallés, M. S. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión Metodológica y Práctica Profesional*. Madrid: Síntesis.
- 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. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169.
- Varela, J. (1999). Una reforma educativa para las nuevas clases medias. En M. Fernández Enguita (Ed.), *Sociología de la Educación: Lecturas Básicas y Textos de Apoyo* (pp. 739-746). Barcelona: Ariel.
- Villarroya, A. (2000). *La Financiación de los Centros Concertados*. Madrid: C.I.D.E.
- Vincent, C., Ball, S. J. y Kemp, S. (2004). The social geography of childcare: making up a middle-class child. *British Journal of Sociology of Education*, 25(2), 229-244.
- Vincent, C. y Martin, J. (2002). Class, culture and agency: researching parental voice. *Discourse*, 23(1), 109-128.
- Wacquant, L. J. D. (1991). Making class: the middle class(es) in social theory and social structure. En S. G. McNall, R. F. Levine y R. Fantasia (Eds.), *Bringing Class Back in: Contemporary and Historical Perspectives*. Boulder, Colorado: Westview Press.
- Weber, M. (1984). *La Acción Social. Ensayos Metodológicos*. Barcelona: Península.
- Whitty, G. (1997). Creating quasi-markets in education: a review of recent research on parental choice and school autonomy in three countries. En M. Apple (Ed.), *Review of Research in Education, Vol. 22, pp. 3-47*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Whitty, G., Power, S. y Halpin, D. (1999). *La Escuela, el Estado y el Mercado*. Madrid: Morata.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a Trabajar. Cómo los Chicos de la Clase Obrera Consiguen Trabajos de Clase Obrera*. Madrid: Akal.
- Woods, P. A., Bagley, C. y Glatter, R. (1998). *School Choice and Competition: Markets in the Public Interest?* London: Routledge.
- Wright, E. O. (2000). *Class Count: Comparative Studies in Class Analysis* (Student ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

ANEXOS



Universidad de Granada

Grupo de investigación "Políticas y reformas Educativas"



CUESTIONARIO PARA ALUMNOS Y ALUMNAS

Estimado/a alumno/a, ante todo, gracias por colaborar con nuestro grupo de investigación y con la Universidad de Granada al contestar este cuestionario. Lee con cuidado cada enunciado y, por favor, responde con la mayor sinceridad posible. Como puedes apreciar el cuestionario es anónimo y, por lo tanto, **NADIE** conocerá tu identidad. Gracias.

1.	¿Qué edad tienes? ____
2.	¿Eres hombre o mujer? ≤ Hombre ≤ Mujer
3.	¿Cuántas personas viven en la actualidad en tu casa? ____
4.	¿Quién vive habitualmente en casa contigo? ≤ Tu madre (o tutora). ≤ Tu padre (o tutor). ≤ Hermanos y/o hermanas. ≤ Otros familiares (abuelos/as, primos/as...). ≤ Otras personas.
5.	¿Cuántos hermanos y hermanas tienes? ____
6.	¿Qué posición ocupas tú entre tus hermanos? ____
7.	¿Qué edad tiene tu padre? ____
8.	¿Qué estudios ha completado tu padre? ≤ Estudios primarios incompletos. ≤ Estudios primarios. ≤ ESO, EGB. ≤ Bachillerato, BUP, COU. ≤ F.P. Grado Medio. ≤ F.P. Grado Superior. ≤ Diplomatura universitaria. ≤ Licenciatura universitaria.
9.	¿En qué trabaja tu padre? _____

10. ¿Qué edad tiene tu madre? ____

11. ¿Qué estudios ha completado tu madre?

≤ Estudios primarios incompletos.
 ≤ Estudios primarios.
 ≤ ESO, EGB.
 ≤ Bachillerato, BUP, COU.
 ≤ F.P. Grado Medio.
 ≤ F.P. Grado Superior.
 ≤ Diplomatura universitaria.
 ≤ Licenciatura universitaria.

12. ¿En qué trabaja tu madre? _____

13. En tu casa, hay...				
	Sí	No		
a) un lavavajillas?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
b) una habitación para ti solo?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
c) programas de ordenador educativos?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
d) conexión a Internet?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
e) un diccionario?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
f) un lugar tranquilo de estudio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
g) una mesa de estudio?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
h) libros de texto?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
i) libros de literatura?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
j) libros de poesía?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		
k) obras de arte?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

14. ¿Cuántas de las siguientes cosas hay en tu casa?					
	Ninguna	Una	Dos	Tres o más	
a) teléfono móvil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b) televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
c) calculadora	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
d) ordenador	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
e) instrumentos musicales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
f) coche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
g) cuartos de baño	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

15. ¿Cuántos libros hay en tu casa? (sin incluir revistas, cómics...)

≤ Ninguno
 ≤ De 1 a 10 libros
 ≤ De 11 a 50 libros
 ≤ De 51 a 100 libros
 ≤ De 101 a 250 libros
 ≤ De 251 a 500 libros
 ≤ Más de 500 libros

16. En general, ¿con qué frecuencia tus padres:					
	Nunca o casi nunca	Algunas veces al año	Una vez al mes	Varias veces al mes	Alguna vez a la semana
	<input type="checkbox"/>				

a) hablan contigo de temas políticos o sociales?	≤	≤	≤	≤	≤
b) hablan contigo sobre libros, películas o programas de televisión?	≤	≤	≤	≤	≤
c) escuchan música clásica contigo?	≤	≤	≤	≤	≤
d) hablan contigo sobre cómo te va en los estudios?	≤	≤	≤	≤	≤
e) comen contigo a mediodía o por la noche?	≤	≤	≤	≤	≤

17.	¿En qué grado se preocupan tus padres por los amigos que tienes?			
	≤ Muy poco	≤ Poco	≤ Bastante	≤ Mucho

18.	¿Tratan tus padres de influir con respecto a los amigos con los que sueles estar?			
	≤ Muy poco	≤ Poco	≤ Bastante	≤ Mucho

19.	¿Aproximadamente cuántos amigos cercanos tienes en la actualidad? (Éstas son personas con las que te sientes cómodo, puede conversar sobre temas privados o llamar para pedir ayuda) ____			
-----	---	--	--	--

20.	Durante el año pasado, ¿con qué frecuencia has participado en las siguientes actividades?				
		Nunca o casi nunca	Una dos veces al año	3 ó 4 veces al año	Más de 4 veces al año
	a) ver una película en el cine	≤	≤	≤	≤
	b) visitar un museo o una galería de arte	≤	≤	≤	≤
	c) asistir a un concierto de música	≤	≤	≤	≤
	d) asistir a la ópera, ballet o un concierto de música clásica	≤	≤	≤	≤
	e) ver a una obra de teatro	≤	≤	≤	≤
	f) asistir a un evento deportivo	≤	≤	≤	≤

21.	¿Qué nota media total sacaste el último año? ____			
-----	---	--	--	--

22.	¿Has repetido curso alguna vez?	
	≤ No	≤ Sí, ¿cuántas veces? ____

23.	¿Cuántas horas, en término medio, dedicas diariamente a estudiar fuera del horario escolar? ____	
-----	--	--

24.	¿Has tenido durante el último año algún profesor particular?	
	≤ No	≤ Sí, ¿durante cuántas horas semanales? ____

25.	¿Estás apuntado a algún tipo de actividad extraescolar?	
	≤ No	≤ Sí, - ¿Cuántas horas semanales dedicas en conjunto a estas actividades? ____ - ¿Cuáles? (marca las que sean necesarias):
		≤ Deportivas. ≤ Relacionadas con el aprendizaje de algún idioma. ≤ Relacionadas con la música. ≤ Relacionadas con el teatro. ≤ Otras.

26.	¿ Te obligan tus padres a leer a diario?, ¿cuánto tiempo?
	≤ No me obligan a leer. ≤ 30 minutos o menos al día. ≤ Entre 30 y 60 minutos cada día. ≤ De 1 a 2 horas al día. ≤ Más de 2 horas diarias.

27.	Diariamente, ¿Cuánto tiempo dedicas a la lectura voluntariamente como entretenimiento?
	≤ No leo para divertirme. ≤ 30 minutos o menos al día. ≤ Entre 30 y 60 minutos cada día. ≤ De 1 a 2 horas al día. ≤ Más de 2 horas diarias.

28.	¿En qué grado compartes las siguientes afirmaciones sobre la lectura?	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	a) Sólo leo si tengo que hacerlo	≤	≤	≤	≤
	b) La lectura es una de mis aficiones favoritas	≤	≤	≤	≤
	c) Me gusta hablar de libros con otras personas	≤	≤	≤	≤
	d) Me cuesta terminar un libro	≤	≤	≤	≤
	e) Me encanta que me regalen libros	≤	≤	≤	≤
	f) Para mí, leer es perder el tiempo	≤	≤	≤	≤
	g) Me gusta ir a librerías y bibliotecas	≤	≤	≤	≤
	h) Sólo leo para obtener la información que necesito	≤	≤	≤	≤
	i) No puedo estar sentado leyendo más de unos pocos minutos	≤	≤	≤	≤

29.	Mi colegio es un lugar donde:	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	a) Me siento como un extraño (apartado)	≤	≤	≤	≤
	b) Hago amigos fácilmente	≤	≤	≤	≤
	c) Siento que pertenezco (cuentan conmigo)	≤	≤	≤	≤
	d) Me siento torpe y fuera de lugar	≤	≤	≤	≤
	e) Parece que les gusto a mis compañeros	≤	≤	≤	≤
	f) Me siento sólo	≤	≤	≤	≤
	g) No quiero ir	≤	≤	≤	≤
	h) A menudo me aburro	≤	≤	≤	≤

30.	En general, ¿estás de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes afirmaciones?	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
	a) Se puede confiar en la mayoría de las personas de mi colegio.....	≤	≤	≤	≤
	b) En este colegio se debe estar alerta o alguien se aprovechará.....	≤	≤	≤	≤
	c) La mayoría de las personas de este Vcolegio está dispuesta a ayudar cuando es necesario.....	≤	≤	≤	≤
	d) En este colegio las personas generalmente no tienen confianza mutua	≤	≤	≤	≤

	en cuanto a pedir y prestar dinero.....				
--	---	--	--	--	--

31. En general, ¿cuánto confías en los siguientes tipos de personas?					
		Muy poco	Poco	Bastante	Mucho
	a) Personas de su grupo étnico o lingüístico/raza/casta/tribu.....	≤	≤	≤	≤
	b) Personas de otro grupo étnico o lingüístico/raza/casta/tribu.....	≤	≤	≤	≤
	c) Dueños de tiendas.....	≤	≤	≤	≤
	d) Funcionarios del gobierno local.....	≤	≤	≤	≤
	e) Funcionarios del gobierno central.....	≤	≤	≤	≤
	f) Policía.....	≤	≤	≤	≤
	g) Profesores.....	≤	≤	≤	≤
	h) Enfermeras y médicos.....	≤	≤	≤	≤
	i) Extraños.....	≤	≤	≤	≤

32. ¿Qué tienes pensado hacer el curso que viene respecto a tus estudios?	
	≤ Dejar de estudiar y buscar trabajo. ≤ Continuar estudiando otro tipo de cursos. ≤ Continuar estudiando un módulo de Formación Profesional. ≤ Continuar estudiando Bachillerato. ≤ Continuar estudiando en la Universidad (<i>sólo alumnos de 2º de Bachillerato</i>).

33. ¿En qué profesión te gustaría trabajar en un futuro? (especifica lo más posible tu respuesta? _____	

Antes de finalizar, te agradeceríamos que compruebes que has contestado a todas y cada una de las preguntas.

Muchas gracias por colaborar con nosotros.

Anexo II. Variables introducidas y resultados de los análisis factoriales

El análisis factorial es una técnica de reducción de datos, es decir, nos ayudará a resumir en un grupo reducido de variables, un conjunto más amplio de las mismas, estas nuevas variables son denominadas factores. Los factores no son observables por sí mismos, sino que son conocidos mediante las correlaciones entre variables. Por lo tanto, cuanto menor sea el número de factores obtenido por medio del análisis mejor resultado habremos obtenido del mismo. Dichos factores obtienen una puntuación factorial, que será el valor que tomen éstos, fruto de la conjunción de las variables que lo forman, el cual puede ser introducido en nuevos análisis, lo que confiere un enorme potencial a esta técnica de reducción de datos.

De esta forma se ha construido el «nivel socioeconómico familiar» anteriormente mencionado. En el análisis se introdujeron las variables «estudios del padre», «estudios de la madre», «nivel profesional familiar». Se obtuvo un único factor que explica el 68,36% de la varianza entre ellas. Los resultados del análisis son presentados en la Tabla 1. El índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin contrasta la magnitud de los coeficientes de correlación bruta con respecto a los coeficientes de correlación parcial (es decir, después de descontar el efecto del resto de variables introducidas en el análisis). En general podemos decir que valores de KMO en torno a 0,7 son aceptables, como es nuestro caso en que obtenemos un valor de 0.683, con lo que puede aplicarse el análisis factorial. Por otro lado, la significatividad de la prueba de esfericidad de Bartlett, nos permite refutar la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es la matriz identidad (aquella en la que todos los coeficientes son iguales a 1). Cuando la chi cuadrado es significativa, como en nuestro caso, podemos rechazar la hipótesis nula de ausencia de correlación entre las variables.

Tabla 1. Análisis factorial del nivel socioeconómico familiar

		Componentes
		1
Nivel profesional familiar		-,787
Estudios madre		,832
Estudios padre		,859
Varianza explicada:	68,363	
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO):	0,683	
Test de esfericidad de Barlett: (Prob. $\chi^2 < 0,0001$)	694,647	

Nota: Matriz de componentes. Método de extracción: Análisis de componentes principales.

Una vez comprobada la bondad de nuestro análisis, podemos observar que los pesos de los componentes introducidos en el mismo son altos. Estos valores pueden oscilar entre ± 1 y cuanto más se acerquen a alguno de estos extremos diremos que «saturan» a dicha variable en el factor correspondiente. En nuestro caso, observamos que sólo se ha obtenido un factor y los pesos factoriales son altos para todas las variables introducidas, por lo que podemos considerar que dicho factor «resume» a dichas variables. Este factor será denominado en adelante en nuestro estudio como «nivel socioeconómico familiar».

De igual forma se procedió con las variables relativas a la participación en actividades (como cine, teatro, visitas a museos, conciertos, etc.) y se obtuvo de nuevo un único factor que denominados «participación en actividades culturales», como muestra la Tabla 2.

Tabla 2. Análisis factorial de participación en actividades culturales.

		Componentes
		1
Participación en activ – cine		,314
Participación en activ - museo		,621
Participación en activ - concierto		,445
Participación en activ - opera/ballet/clásica		,541
Participación en activ - teatro		,558

Varianza explicada:	25,730
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO):	0,695
Test de esfericidad de Barlett: (Prob. $\chi^2 < 0,0001$)	482,449

Nota: Matriz de componentes. Método de extracción: Máxima verosimilitud (4 interacciones).

Otras variables que se han obtenido por este mismo procedimiento fueron: «equipamiento del hogar» (Tabla 3), «bienes culturales familiares» (Tabla 4), «índice de aprecio por la lectura» (Tabla 5) y «confianza escolar» (Tabla 6).

Tabla 3. Análisis factorial de equipamiento del hogar.

	Componentes
	1
Equipamiento casa – móvil	,412
Equipamiento casa - televisión	,423
Equipamiento casa - calculadora	,216
Equipamiento casa - ordenador	,437
Equipamiento casa – coche	,543
Equipamiento casa - cuartos de baño	,519

Varianza explicada:	19,171
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO):	0,704
Test de esfericidad de Barlett: (Prob. $\chi^2 < 0,0001$)	396,404

Nota: Matriz de componentes. Método de extracción: Máxima verosimilitud (3 interacciones).

Tabla 4. Análisis factorial de bienes culturales familiares.

	Componentes
	1
Equipamiento casa - libros literatura	,488
Equipamiento casa - libros poesía	,633
Equipamiento casa - obras de arte	,417
Equipamiento casa (2) - instrumentos musicales	,311
Libros en casa	,595

Varianza explicada:	25,258
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO):	0,709
Test de esfericidad de Barlett: (Prob. $\chi^2 < 0,0001$)	453,941

Nota: Matriz de componentes. Método de extracción: Máxima verosimilitud (3 interacciones).

Tabla 5. Análisis factorial de índice de aprecio por la lectura.

	Componentes
	1
Lectura voluntaria	,735
Opinión sobre lectura – a	,763
Opinión sobre lectura – b	,865
Opinión sobre lectura – c	,727
Opinión sobre lectura – d	,435
Opinión sobre lectura – e	,741
Opinión sobre lectura – f	,605
Opinión sobre lectura – g	,587
Opinión sobre lectura – h	,668
Opinión sobre lectura – i	,619
Varianza explicada:	46,776
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO):	0,929
Test de esfericidad de Barlett: (Prob. $\chi^2 < 0,0001$)	4123,723

Nota: Matriz de componentes. Método de extracción: Máxima verosimilitud (4 interacciones).

Tabla 6. Análisis factorial de confianza escolar.

	Componentes
	1
Opinión sobre colegio – a	,735
Opinión sobre colegio – b	,763
Opinión sobre colegio – c	,865
Opinión sobre colegio – d	,727
Varianza explicada:	26,056
Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO):	0,615
Test de esfericidad de Barlett: (Prob. $\chi^2 < 0,0001$)	323,275

Nota: Matriz de componentes. Método de extracción: Máxima verosimilitud (4 interacciones).

Anexo III. Funciones del Consejo Escolar en la legislación española

Tabla 1. Funciones del Consejo Escolar (LODE, 1985: art. 42 y 57)

CENTROS PÚBLICOS	
A	elegir al director y designar al equipo directivo por el propuesto
B	proponer la revocación del nombramiento del director, previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios
C	decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en esta ley y disposiciones que la desarrollen
D	resolver los conflictos e imponer las sanciones en materia de disciplina de alumnos, de acuerdo con las normas que regulen los derechos y deberes de los mismos
E	aprobar el proyecto de presupuesto del centro
F	aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elabore el equipo directivo
G	elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano
H	establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración
I	establecer las relaciones de colaboración con otros centros con fines culturales y educativos
J	aprobar el reglamento de régimen interior del centro
K	promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar, así como vigilar su conservación
L	supervisar la actividad general del centro en los aspectos administrativos y docentes
LI	cualquier otra competencia que le sea atribuida en los correspondientes reglamentos orgánicos
CENTROS CONCERTADOS	
A	intervenir en la designación y cese del director del centro, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 59
B	intervenir en la selección y despido del profesorado del centro, conforme con el artículo 60
C	garantizar el cumplimiento de las normas generales sobre admisión de alumnos
D	resolver los asuntos de carácter grave planteados en el centro en materia de disciplina de alumnos
E	aprobar, a propuesta del titular, el presupuesto del centro en lo que se refiere tanto a los fondos provenientes de la administración como a las cantidades

	autorizadas, así como la rendición anual de cuentas
F	aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elaborara el equipo directivo
G	proponer, en su caso, a la administración la autorización para establecer percepciones complementarias a los padres de los alumnos con fines educativos extraescolares
H	participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro y fijar las directrices para las actividades extraescolares
I	elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades complementarias, visitas y viajes, comedores y colonias de verano
J	establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración
K	establecer relaciones de colaboración con otros centros, con fines culturales y educativos
L	aprobar, a propuesta del titular, el reglamento de régimen interior del centro
LI	supervisar la marcha general del centro en los aspectos administrativos y docentes

Tabla 2. Funciones del Consejo Escolar (LOPEGCE, 1995: art. 11)

CENTROS PÚBLICOS	
A	Establecer las directrices para la elaboración del proyecto educativo del centro, aprobarlo y evaluarlo, sin perjuicio de las competencias que el Claustro de profesores tiene atribuidas en relación con la planificación y organización docente.
B	Elegir al Director del centro y, en su caso y previo acuerdo de sus miembros adoptado por mayoría de dos tercios, proponer la revocación del nombramiento del Director así elegido.
C	Decidir sobre la admisión de alumnos, con sujeción estricta a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.
D	Aprobar el reglamento de régimen, interior del centro.
E	Resolver los conflictos e imponer las correcciones con finalidad pedagógica que correspondan a aquellas conductas del alumnado que perjudiquen gravemente la convivencia en el centro, de acuerdo con las normas que establezcan las Administraciones educativas.
F	Aprobar el proyecto de presupuesto del centro y la ejecución del mismo.
G	Promover la renovación de las instalaciones y equipo escolar y vigilar su conservación.
H	Aprobar y evaluar la programación general del centro y de las actividades escolares complementarias.
I	Fijar las directrices para la colaboración, con fines culturales y educativos, con otros centros, entidades y organismos.
J	Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa.
K	Cualquier otra competencia que le sea atribuida en los correspondientes reglamentos orgánicos.
CENTROS CONCERTADOS	
A	intervenir en la designación y cese del director del centro, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 59
B	intervenir en la selección y despido del profesorado del centro, conforme con el artículo 60 ⁴⁴
C	garantizar el cumplimiento de las normas generales sobre admisión de alumnos
D	resolver los asuntos de carácter grave planteados en el centro en materia de disciplina de alumnos
E	aprobar, a propuesta del titular, el presupuesto del centro en lo que se refiere tanto a los fondos provenientes de la administración como a las cantidades autorizadas, así como la rendición anual de cuentas
F	aprobar y evaluar la programación general del centro que con carácter anual elaborara el equipo directivo
G	Proponer, en su caso, a la Administración la autorización para establecer percepciones a los padres de los alumnos por la realización de actividades escolares complementarias.
H	Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro y elaborar las

⁴⁴ El artículo 60 es a su vez modificado, dando al Consejo Escolar tan sólo la capacidad para establecer los criterios de selección (en base a principios de mérito y capacidad), dejando en manos del titular del centro y del director el resto del proceso de selección.

	directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, actividades extraescolares y servicios escolares, así como intervenir, en su caso, en relación con los servicios escolares, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas
I	Aprobar en su caso, a propuesta del titular, las aportaciones de los padres de los alumnos para la realización de actividades extraescolares y los servicios escolares cuando así lo hayan determinado las Administraciones Educativas
J	establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración
K	establecer relaciones de colaboración con otros centros, con fines culturales y educativos
L	aprobar, a propuesta del titular, el reglamento de régimen interior del centro
LI	supervisar la marcha general del centro en los aspectos administrativos y docentes

Tabla 3. Funciones del Consejo Escolar (LOCE, 2002: art. 82)

CENTROS PÚBLICOS	
A	Formular propuestas al equipo directivo sobre la programación anual del centro y aprobar el proyecto educativo, sin perjuicio de las competencias del Claustro de profesores, en relación con la planificación y organización docente.
B	Elaborar informes, a petición de la Administración competente, sobre el funcionamiento del centro y sobre aquellos otros aspectos relacionados con la actividad del mismo.
C	Participar en el proceso de admisión de alumnos y velar para que se realice con sujeción a lo establecido en esta Ley y disposiciones que la desarrollen.
D	Aprobar el reglamento de régimen interior del centro.
E	Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y la imposición de sanciones y velar por que éstas se atengan a la normativa vigente.
F	Aprobar el proyecto de presupuesto del centro y su liquidación.
G	Promover la conservación y renovación de las instalaciones y equipo escolar.
H	Proponer las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con otros centros, entidades y organismos.
I	Analizar y valorar el funcionamiento general del centro, la evolución del rendimiento escolar y los resultados de la evaluación que del centro realice la Administración educativa.
J	Ser informado de la propuesta a la Administración educativa del nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo.
K	Proponer medidas e iniciativas que favorezcan la convivencia en el centro, la igualdad entre hombres y mujeres y la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
L	Cualesquiera otras que le sean atribuidas por la Administración educativa.
CENTROS CONCERTADOS	
A	Intervenir en la designación y cese del director del centro
B	Intervenir en la selección y despido del profesorado del centro
C	Garantizar el cumplimiento de las normas generales sobre admisión de alumnos
D	Aprobar, a propuesta del titular, el presupuesto del centro en lo que se refiere tanto a los fondos provenientes de la administración como a las cantidades autorizadas, así como la rendición anual de cuentas
E	Informar la programación general del centro que, con carácter anual, aprobará el equipo directivo
F	Proponer, en su caso, a la Administración la autorización para establecer percepciones a los padres de los alumnos por la realización de actividades escolares complementarias.
G	Participar en la aplicación de la línea pedagógica global del centro y elaborar las directrices para la programación y desarrollo de las actividades escolares complementarias, actividades extraescolares y servicios escolares, así como

	intervenir, en su caso, en relación con los servicios escolares, de acuerdo con lo establecido por las Administraciones educativas
H	Aprobar en su caso, a propuesta del titular, las aportaciones de los padres de los alumnos para la realización de actividades extraescolares y los servicios escolares cuando así lo hayan determinado las Administraciones Educativas
I	Establecer los criterios sobre la participación del centro en actividades culturales, deportivas y recreativas, así como en aquellas acciones asistenciales a las que el centro pudiera prestar su colaboración
J	Establecer relaciones de colaboración con otros centros, con fines culturales y educativos
K	Aprobar, a propuesta del titular, el reglamento de régimen interior del centro
L	Supervisar la marcha general del centro en los aspectos administrativos y docentes

Anexo IV. Ocupación y nivel de estudios de las familias entrevistadas

		Profesión	Nivel de estudios	Tipo de centro
Familia 1	Alberto	Representante médico	Bachillerato	Privado/concertado
	Rocío	Enfermera	Universidad y Experto	
Familia 2	Alfonso	Profesor Universidad	Doctorado	Público
	Puri	Profesora Universidad	Doctorado	
Familia 3	Valentín	Orientador educativo	Universidad	Privado/concertado
	-	-	-	
Familia 4	José	Gestor autónomo	Universidad	Público
	Elisa	Maestra	Universidad	
Familia 5	Cándido	Arquitecto técnico	Universidad	Privado/concertado
	Pepa	Administrativa	Universidad	
Familia 6	Mario	Administrativo	Universidad	Privado/concertado
	Elena	Administrativa	Universidad	
Familia 7	Antón	Médico. Jefe Servicio	Universidad	Privado/concertado
	Trinidad	Administración pública	Universidad	
Familia 8	Eduardo	Arquitecto	Universidad	Privado
	Melina	Decoradora	Formación Profesional	
Familia 9	Jacinto	Médico	Universidad	Privado/concertado
	Remedios	Profesora	Universidad	
Familia 10	Julián	Arquitecto técnico	Universidad	Público
	Marta	Abogada	Universidad	
Familia 11	Julio	Policía	Universidad	Privado/concertado
	Estrella	Corredora seguros	Universidad	
Familia 12	Jesús	Secretario colegio	Universidad	Privado
	María José	Administración pública	Universidad	
Familia 13	Teodoro	Profesor	Formación Profesional	Privado
	Ana	Profesora	Universidad	
Familia 14	Joaquín	Directivo	Universidad	Privado/concertado
	Marta	Administración pública	Universidad	

Familia 15	Pedro	Inspector educación	Universidad	Público
	-	-	-	
Familia 16	Alejandro	Médico	Universidad	Público
	Victoria	Enfermera	Universidad	
Familia 17	Bernabé	Empresario	Universidad	Público
	Sara	Empresaria	Universidad	
Familia 18	José	Directivo	Universidad	Privado
	Carmen	Administración pública	Universidad	
Familia 19	Daniel	Gerente	Universidad	Privado
	Lourdes	Empresaria	Universidad	
Familia 20	Marcelo	Maestro	Universidad	Público
	Juana	Maestra	Universidad	
Familia 21	Jerónimo	Farmacéutico	Universidad	Privado
	Paula	Directiva	Universidad	
Familia 22	Diego	Catedrático universidad	Doctorado	Privado
	Mercedes	Profesora universidad	Doctorado	
Familia 23	Jorge	Enfermero Matrón	Universidad	Privado
	Anastasia	Auxiliar enfermería	Formación Profesional	

UNIVERSITY OF GRANADA
FACULTY OF EDUCATION
DEPARTAMENT OF PEDAGOGY

**THE SCHOOL CHOICE STRATEGIES IN MIDDLE-CLASS
FAMILIES. ANALYSIS OF THE SOCIAL EFFECTS IN A
LOCAL EDUCATIONAL MARKET**

PhD THESIS

PRESENTED BY

ANTONIO JOSÉ OLMEDO REINOSO

SUPERVISORS OF THE THESIS

DR. ANTONIO LUZÓN TRUJILLO
DRA. MARÍA MÓNICA TORRES SÁNCHEZ

GRANADA, JULY, 2007

INDEX OF THE SPANISH VERSION

Introduction.....	19
The research on school choice in Spain.....	23
Design of the research.....	26

FIRST PART

1. In the eye of the storm: social class, strategy and policy.....	33
1.1. The knowledge and information society. A new social and researching paradigm.....	34
1.2. Approximation to the concept of social class.....	41
1.3. A new way of understanding the social order: economic, cultural and social capitals.....	45
1.4. The middle classes as a new frame for research.....	50
2. Education and social class: reproduction and resistance.....	59
2.1. Institutions and social inequalities: the functionalist explanation.....	60
2.2. The critical approach in the research on education.....	64
2.3. «Ear'oles» vs. «Lads». Paul Willis' resistance theory.....	70
2.4. The reproduction theory as a starting point.....	72
2.4.1. From cultural reproduction to social reproduction.....	76
3. Methodology: working plan and empirical tools.....	81
3.1. First phase of the research: structural approach to the influence of the social class in education.....	84
3.1.1. Design of the questionnaire and indicators.....	85
3.1.2. Validation of the questionnaire.....	88
3.2. Second phase of the research: analysis of the legislation on school choice and participation in schools.....	89
3.3. Third phase of the research: meanings and strategies of the middle-class families in relation to school choice.....	91
3.3.1. Principles of the <i>grounded theory</i>	93
3.1.2. Description of the sample and the field work.....	96

4. Social classes in the context of a local educational market: indicators and limits.....	99
4.1. Distribution of the pupils: the first differentiation point.....	100
4.2. Differences in marks according to the type of school and socioeconomic level.....	104
4.3. Pupils' expectations of the labour market.....	109
4.4. Factors that explain inequalities on the pupils' expectations.....	112
4.4.1. Explanatory factors on future studies expectations.....	113
4.4.2. Explanatory factors on professional expectations.....	116
Synthesis. Social classes and education: the relevance of the reproduction theories.....	119

SECOND PART

5. "Freedom of education" in the Spanish legislation: participation and school choice.....	125
5.1. Educational regulation at the state level: the socialist government between equity and freedom.....	127
5.1.1. Birth of the School Councils.....	128
5.1.2. Regulation over school choice at the state level.....	130
5.2. Freedom wins the battle: the beginning of quasimarket element in the Spanish context.....	134
5.2.1. Examining participation: the weakening of School Councils.....	135
5.2.2. Changes in the standards: the reinforcement of the mechanisms of school choice.....	138
Synthesis. Possible effects of participation and school choice policies.....	143
6. Children's happiness: a matter of present and future.....	149
6.1. Shared decisions: involving and making the children responsible	156
6.2. Responsibility the parents: the importance of education in the creation of "life projects".....	163
Synthesis.....	173

7. The school choice process: information as a domination principle...	177
7.1. Getting informed over choice: the role of cultural and social capitals.....	178
7.2. “Playing the system”: access to the desired school when problems appear.....	193
Synthesis.....	201
8. Evaluation of schools: looking for “distinction”.....	205
8.1. Beyond public or private schools. The importance of “social prestige”.....	207
8.1.1. Private school as a guaranty of selection.....	212
8.1.2. State school as an opportunity to face “the world”.....	216
8.2. The educational project: a meeting point between schools and families.....	222
8.3. The general atmosphere of a school: looking for the proper environment.....	228
8.4. Nearness from home: a misleading principle.....	233
Synthesis.....	237
9. The instrumental order in the evaluation of schools: necessary but not sufficient condition.....	241
9.1. Academic level: results as a sign of the advantage of the process.....	242
9.2. Economic capital utility: private education as a refuge against problems.....	250
9.3. Personal treatment: importance of the accompaniment and guidance.....	254
9.4. Pedagogical evaluation of the schools: the importance of teachers and methodology.....	258
Synthesis.....	266
10. Social capital and school choice: selection and creation of networks for the children.....	269
10.1. Creating social capital for the children: the control over friends and classmates.....	270
10.2. The school as a promoter of social capital.....	278
Synthesis.....	286

11. The participation of the families in the school and the education....	289
11.1. Sharing the educational project: the house as a second place of schooling.....	291
11.2. The information and control over the children's trajectories: the possibilities of using the tutorials sessions.....	300
11.3. The participation in the governing bodies: differences related to the type of school.....	309
Synthesis.....	313
12. School choice and future expectations: middle-class families' investment in education.....	317
12.1. Education as heritage: from economic capital to social capital and vice versa.....	318
12.2. Educational and professional expectations: the creation of "imagined futures".....	325
12.3. A profile for the child's future: the expected results of the process.....	334
Synthesis.....	341
Conclusions.....	345
Bibliography.....	361
Annexes.....	371
Annexe II. Variables introduced and results of the factor analysis.....	379
Annexe III. Functions of the School Council in the Spanish legislation.....	383
Annexe IV. Occupation and educational levels of the interviewed Parents.....	389

This research shows how social class continues exerting an important influence over education and, therefore, over the educational trajectories of the students. This issue has a special importance if knowledge, and consequently education, are considered as central elements of the production process in the context of the knowledge society. In this way, according to Brown (2000), education is conceived as a “positional good” even more than in past decades, which implies that “what one group wins, another loses” (Van Zanten, p. 156). This increase in education as a positional good gives more importance to the strategies of different social classes, specially the middle classes. These ones develop a group of practices in order to maintain the differences in the social structure, allowing them to keep their positional advantage (Power et al., 2003). In other words, I am interested in offering an explanation to Devine’s question in relation to “how has the middle class proved so effective in resisting legislative attempts, specially through educational provision, at creating a more open society?” (Devine, 2004, p. 5).

Education in Spain has experienced strong changes during the last thirty years. The expansion of the public system, in both quantitative and qualitative dimensions, has been a key aspect in this development. In the beginning of the 90s, both the introduction of comprehensive policies, and the extension of compulsory education until the age of 16 (Educational Reform Act 1990), are the culmination of the modernisation process in the educational system (Bonal, 1995). It could be said that the Spanish educational situation is now fairer than some decades before, nevertheless others claim this is merely a mirage. In Bonal’s words, “inequalities have been reduced because in the beginning of the

80s the situation of the service was deeply inequalitarian. Nevertheless, some privileges are still maintained" (Bonaf, 1998:166).

Policies are quite often contradictory in their objectives and the resources destined to reach them. In some cases, the policies are "imported" from abroad, with the hope that they will solve existing problems. The introduction of market-centred policies in some "spaces", historically understood as "public services", are presented as "magic policies" (Ball, 1998: 124). In Spain, during the last decade, education is a field where these changes have taken place (Calero, 1998). This author points out five aspects in which the elements of the quasimarkets have been market incorporated to the Spanish educational system (Calero, 1998): structure and differentiation of the "product" (probably not in the curricular level, which is controlled by the state, but in the quality of the teachers, extracurricular activities, services, etc.); changes in school choice policies (reducing the State control); changes in the financial system (for both public and private schools); the creation of mechanisms to evaluate educational quality and information systems (in order to inform the "clients of the service"); and, lastly, the introduction of decentralisation policies in relation to school management. There is no doubt about the interrelation of all these aspects, and thus changes in one will inevitably cause different effects in the others and therefore the whole system.

My interest lies in those dynamics pointed out by Calero, and their interrelation and role in the creation of new inequalities or maintenance of the already existing ones. What I am trying to analyze in this article is the impact of the introduction of school choice policies at a local level. I am interested in how the different social actors, middle-class families in our case, receive and understand these policies, and what strategies they develop in response, in order to achieve or maintain social advantage.

As manifested by Fernández Esquinas (2004), school choice is not a field that has provoked a broad debate in society in Spain until recent days. In this country, the studies around this issue mainly have a structural character, relating regional and national data, and with a strong quantitative base. These researches focus on different variables that influence school choices made by the families, highlighting tendencies at a general level and relating them to the

options on different school typologies inside the Spanish educational market. For this reason, those researchers try to explain the influence of structural variables, for example the socio-economic level, when choosing schools among different dimensions: public/private/subsidized private schools; religious or non religious; specialized in languages (either the language of the Autonomous Community or other foreign languages), etc. This influence is corroborated in the work of Fuenmayor, Granell and Villarreal (2003). These authors point out that families with higher levels of incomes choose subsidized private schools with a religious profile. However, it is important to note that those schools are mainly situated in areas where the socio-economic level is also high, thus limiting the possible heterogeneity of their potential “clients”. Also, given that their research was carried out in the Autonomous Community of Valencia, they demonstrate the existence of strategies developed by middle-class parents in order to “control” the population of the schools they send their children to. In this case, the *valenciano* language is “used by some parents as a factor of differentiation, creating simultaneously barriers to the entrance of different groups (immigrants, racial minorities, etc.) that experience difficulties in relation to their linguistic integration” (ibidem, p. 338).

In the same line, these researches generate typologies of families in relation to their tendency to participate in the process of choosing. Thus, for example, Fernandez Esquinas (2004) distinguishes between those *families that don't choose*, which present an occupational profile less qualified and with lower level of studies, and those *families that choose*, mainly composed by professional, administrative and managerial employees, which have completed secondary and tertiary studies. In the same study, it is shown how some divisions prevail even when the subsidized private schools are fees-free. On the one hand, there is a spatial differentiation, related to the location of the schools, and, on the other hand, a symbolic one, given the fact that in non-compulsory levels these schools lose their free character and they offer a different educational program than the public ones. The middle classes particularly value this type of schools, appealing to aspects like facilities in accessing and getting to the schools as well as pedagogical and symbolic criteria. Among these symbolic aspects, the public image and social composition of these subsidized private schools could

be emphasized. This leads those families that want a specific school and experience problems in relation to the existing legislation to develop a group of strategies with the aim of obtain a place. As an example of these strategies, in some cases, families use the working place address of one of the parents or register their children in houses of friends or family members that are in the same district as the desired school. According to this author, the main origin of these dynamics is the lack of objective criteria over the definition of “educational quality”, even when it is recognized that if they existed in context of total freedom of school choice they could create “new segregation processes between the broad sector of the middle classes and the working classes” (ibidem, p. 387)

As it can be seen, those researches are partially enlightening, generating a number of interesting results in respect to the Spanish situation. They allow to point out tendencies of choice and to establish association principles among different educational preferences in the families. Nevertheless, these tendencies lack a fundamental shade given their ideological and political character. As Fuenmayor and his colleagues acknowledge: “in any case it cannot be given more importance to these results than the one they have. These variables only express a tendency. They cannot explain authentically the behaviour of parents over school choice. It should be highlighted that the percentage of accuracy of the model doesn’t reach the 60% of the cases, showing that there are other variables, apart from the socio-economic ones, that have a decisive impact in this decision” (Fuenmayor et al., 2003, p. 385). In those studies “X-ray” the reality and offer important information about the hierarchical structuring of the principles taken into account when choosing, they cannot explain the strategies and motives that lead families to configure that hierarchy.

In my research, school choice and control over educational achievement are raised from the perspective of the middle-class families but focussing on the analysis of the motives, reasons, strategies and discourse that they present. Having this main objective in mind the design of the research has been divided in two parts. In the first part, I will try to offer some quantitative evidences of the actual effects of different variables related to social class. I will request the

actuality and necessity of social class based studies, trying to elucidate how this explanatory variable is still playing a central role in the configuration of the social structure.

However, the main objective of this research is to relate how the influence that social class plays in education is linked to different social dynamics through the study of the actors in a local education market. In order to understand this influence, it is necessary to uncover first “the ideological effects of choice and of the rhetoric of choice” (Bowe et al., 1994, p. 64) that could be presented both at a global and a local level. Later, and consequently, these dynamics will be introduced in our analysis with the aim to enrich the analysis of future choices. For that reason, a qualitative analysis approach has been chosen as proposed by Rambla (2003) and Bernal (2005) in the Spanish case. I will try to explain in depth these tendencies pointed out by the previous studies. As already expressed before, those actors are proper families, as an analysis unit, in specific stages of the research, but there will be moments in which this unit will be “broken” forcing us to focus on concrete persons according to the reality that is discovered. These strategies constitute the informal properties referred by Gewirtz and her colleagues when they affirm that the “analysis of the interaction between the formal and informal properties of markets in specific local context is essential if we are to identify and begin to make sense of global commonalities *and* variations in the operation and effects of public-sector markets” (Gewirtz et al., 1995, p. 5).

The second part comprises two different approaches to school choice. Firstly, I will present briefly the changes in school choice policies in Spain. For a wider understanding, I will relate these changes as part of a broader process of marketization of education, which is taking place in this country for the last two decades. Secondly, some data obtained from a qualitative research about how middle-class parents understand and experience the process of choosing a particular school for their children will be presented. For this study, 24 interviews were carried out in the same local educational market. They were fully transcribed and analysed using the methodology suggested by the Ground Theory advocates. In the analysis of the interviews, I will focus on the creation of reconversion strategies of Bourdieu’s forms of capital used by middle-class

families in order to obtain positional advantage for their offspring. In this way, this research revisits the principles of the social reproduction theories from the perspective of the “winners”, the middle-class families. A deeper explanation of the design, the different parts, structure and methodological procedures of the research is offered in the next section.

Methodology.

Planning and instruments for the empirical study

When setting out the principles on which they based their approach, Strauss & Corbin (1998) defined *methodology* as a manner of thinking and studying social reality. This goes beyond the traditional boundaries of the sets of procedures and techniques used by researchers to collect and analyze data, which the said authors refer to by the term *method* as distinct from *methodology*.

Following Alonso (1998), we can divide social reality into two relatively well differentiated spheres, referred to by Ortí as *factual reality* and *symbolic reality*. A quantitative approach is predominantly used in the case of *factual reality*, based on a macrosociological viewpoint allowing the description and analysis of systems, rather than the understanding of processes. This sphere therefore includes “those aspects of social reality we could denominate as *manifest*, suitable for treatment as *data* and whose central explanatory axis would be given, as we say, by the concept of the *social fact*” (ibidem, p. 38). What is important here is the operativisation of social reality and its splitting up into smaller explanatory units – *variables* – as they correspond to aspects directly related to the structural dimension or to the field of the subjects’ *opinions*, in the sense proposed by Thinès & Lempereur (cited in Alonso, 1998). On the other hand, *symbolic reality* corresponds to the paradigmatic sphere of Weber’s “social action” (1984). From this viewpoint, therefore, the possibilities for quantification and universalization are reduced, since we are faced with the need to understand and analyze the set of meanings by which the subjects develop their behaviour and activities. In Weber’s own words:

The term "social relationship" will be used to denote the behaviour of a plurality of actors insofar as, in its meaningful content, the action of each takes account of that of the others and is oriented in these terms. The social relationship thus consists entirely and exclusively in the existence of a probability that there will be a meaningful course of social action – irrespective, for the time being, of the basis for this probability.

(Weber, 1984, p. 45)

In this sphere methodological tools must be developed whose character and orientation are different to the former, since, as Alonso stated, "if quantification is indispensable in the *explanation* of external facts, events and opinions, as a tool it is useful but secondary in interpretative sociology that attempts to understand attitudes and representations" (1998, p. 41). Dubet and Martucelli agree when they state that "social experience is not a positive object that is observed and measured from the outside as a practice, as a system of attitudes and opinions, because it is the work of an actor who defines a situation, elaborates selection hierarchies and constructs images of himself. It is both normative and cognitive work that supposes a distancing from oneself, a critical capacity and an effort of subjectivization" (1998, p. 15)

In this study we have chosen a combination of the two methods, as we understand that in this fashion we can achieve more holistic description and comprehension of different social dynamics, specifically, in our case, the influence and action of class on the shaping of contemporary social and educational reality. We thus agree with Alonso, when he recognizes the necessary *complementariness* of the methods:

The in-depth analysis of social processes – understood as multidimensional, unending and inexhaustible – tends to require a totalizing approach from sociological research, based on the complementariness of a statistical or distributive approach that implies an information process producing data, and a qualitative approach seeking to define meanings, since both approaches in fact deal with utterly different *spaces* of social reality.

(Alonso, 1998, p. 43)

In view of the foregoing, three differentiated stages can be distinguished in this study, as we shall see throughout the present chapter. In the first stage occupying the aforementioned sphere of *factual reality* our aim is to compare theoretical approaches to reproduction in the context of a local education market. This, then, is a quantitative study by which we attempt to analyze the local educational situation according to structural variables mainly related to social class. The results obtained by this initial analysis, presented in Chapter Four, lead to a more in-depth examination of certain dynamics of social segregation, specifically those concerning the unequal distribution of pupils in different types of school depending on social class. The second stage, therefore, undertakes the analysis of the legislative documents determining and controlling the process of school choice at the levels of both the nation and the autonomous community and is presented in Chapter Six. Finally, the third stage of the study deals with the sphere of *symbolic reality*, with the aim of gaining better understanding of the meanings individuals attribute to different social processes and also to understand the results of these subjects' actions on the structural level. We therefore planned a qualitative study analyzing the discourse and behaviour of a group of middle class families concerning choice of school specifically and also their children's schooling in a more general sense. Our present interest in the middle class arises out of the results obtained in the first stage of research. In a similar fashion to Ball (2003), we consider the need to understand "trajectories of success" as against those of "failure", following Bourdieu's proposal of the construction of a "theory of Privilege" instead of "theories of deficit". The results of this third stage occupy Chapters Seven to Thirteen.

The following sections give more detailed information on the implementation of each of the three stages, the process, the tools and the concepts employed, which make up the methodological framework of this research, in the sense indicated above.

1.1. First stage of research: the structural approach to the influence of social class in education

As mentioned above, the first phase of this research consists in a quantitative study by which we attempt to describe the educational reality of Granada using structural variables, mainly related to social class, and the indicators arising from them. In Chapter One we expressed our intention to use and develop the model proposed by Bourdieu and so we focus on the types and subtypes of capital described by this author, i.e., economic capital, cultural capital (with its three subtypes: interiorized, objectivized and institutional cultural capital) and social capital. The theoretical foundation for this is provided in the said chapter, our comments here being limited to a presentation of their implementation in the empirical study. In this framework and with this research horizon, the study is based on the following hypotheses, which we shall attempt to compare or refute as we go along:

- In the new context of the *information society*, the traditional differences in pupils' academic success are maintained depending on their economic and cultural capital.
- Passage from Secundaria (secondary schooling) to Bachillerato (sixth form) continues to constitute a filter affecting pupils from lower social classes.
- Economic capital has less influence than cultural capital in decision-making and the pupils' "success" at school.
- Social class continues to play an important role in determining the professional prospects of students in Granada.
- Direct-grant and private schools to a large extent concentrate the population of the privileged classes and are an important variable in determining the educational and professional career of their pupils.

The first part of the study is based on a questionnaire containing both open and closed questions, drawn up to gather information on the structural

characteristics, tastes and practices and, finally, professional prospects of pupils in Granada attending secondary education (ESO) and sixth form studies (Bachillerato). A total of 952 pupils were interviewed. Sampling was multi-stage, stratified and simple random in the various schools of the city. In the first place, it was thought necessary that the different types of schools should be present in the sample, distinguishing between, public, private and direct-grant schools. Secondly, the analysis had to include the city area where the various schools were located on the basis of their socio-economic development (Rosenmann, 2004), for which a map was drawn up of the five main development areas: North, Chana, Centre, Zaidín-South and Albaicín-Realejo.

Design of the questionnaire and indicators

The questionnaire, included as Annex I, contains a total of 33 questions requiring both simple and multiple answers, among which are distributed the total of 96 items. The items were designed to gather information on eight main categories, described as follows:

- *Socio-demographic and socio-economic indicators.* We refer to the age and sex of the interviewees, the number of persons living in their homes, number of siblings, and the parents' age, education and occupation. These make up the first twelve questions of the survey.
- *Indicators of infrastructure and cultural assets.* The questions concerned domestic arrangements (presence of domestic appliances, own room, etc.), new technology (computers, mobile phones, software, etc.) and also the presence of cultural assets such as books, works of art, etc. These made up questions 13, 14 and 15.
- *Indicators of communication with parents.* How often they spoke with them on various subjects (including study, politics, music, etc.) and the degree of control parents exercised on the interviewees' group of friends – questions 16, 17 and 18.
- *Indicators of participation in cultural and sports activities.* This group of items gathers information on attendance at events such as

concerts, plays, films, etc., and participation in extracurricular activities related to sports, language-learning, etc. Questions 20 and 25 are concerned with this.

- *Academic indicators.* Questions 21 to 24 refer to the total average grade for the last academic year, the number of years repeated, hours of study and private lessons (if private tuition is engaged).
- *Index of interest in reading.*¹ This refers to items concerning time spent reading other than academic material, either voluntarily or under obligation, as well as practices and tastes in reading – questions 26, 27 and 28.
- *Indicators of perception of school and social capital.* This group gathers information on how the pupils perceive the school institution, their experiences in it and opinions about it. It also includes items on the confidence they perceive as regards the various agents in it (teachers, schoolmates, etc.) and, more generally, different social agents and groups (immigrants, politicians, different professions, police, etc.). This corresponds to questions 29 to 31.
- *Indicators of educational and professional expectations.* The last two questions of the survey (32 and 33) concern educational prospects after the present academic year and job preferences for the future.

Regarding the parents' occupations and the pupils' future professions, we have chosen to codify them using the International Standard Classification of Occupations (ISCO-88) as used in many studies, including the PISA report, in order to establish comparisons between our data and those obtained in other similar studies. It is divided into nine broad categories covering the various occupations². In this case, we coded the replies to the survey according to these general categories, with one more for unoccupied people – retired persons, housewives (no men fitted this profile), unemployed, etc. Another

¹ This index is built on the items and structure used in the PISA study of the year 2000, whose results can be found on the web-page of the Spanish Ministry of Education and Science: <http://www.mec.es>

² This classification can be consulted at: <http://www.warwick.ac.uk/ier/isco/isco88.html>

variable built on ISCO-88 is the so-called «family social class». For this we first selected the highest professional level found in the family, whether father or mother, as we understand that the *class interest* of the family is determined by the class interests of the parents, normally whichever has the higher prospects or position on their socio-professional scale. Then, following Goldthorpe's classification (see Chapter One) we obtained the traditional division of three social classes («service class», «intermediate classes» and «working class»). When coded these variables could then show the values summarized in Table 1.

Table 1. Recoding of occupation variables based on ISCO-88

Family social class	Value	Occupational level	
Service class	1	1	Managers
		2	Professionals
Intermediate classes	2	3	Technicians
		4	Clerical staff
		5	Service sector
Working class	3	6	Agriculture
		7	Skilled workers
		8	Operators
		9	Unskilled workers
		10	Unoccupied

Validation of the questionnaire

The questionnaire was validated in two successive stages. First it was subjected to expert analysis by four well-recognised researchers in the field of our concern. These experts made the comments and modifications they felt necessary, which were discussed and included in the draft of a revised questionnaire. This second questionnaire was answered by a pre-test group of

147 pupils who were asked to indicate all the items that presented problems for them in either expression or comprehension. After analyzing the problem items detected by the pupils, the final version of the questionnaire was drawn up, this being the version used in the research.

Data analysis was carried out using the SPSS 12.0 statistics package. The results and conclusions of this initial study are presented in Chapter Four.

1.2. Second research stage: analysis of legislative framework on choice and participation in schools

The second stage of research was undertaken after the quantitative analysis and verification of the action that social class continues to exercise on the educational reality in a local education market as mentioned above. In order to further investigate of the unequal distribution of pupils in different schools depending on the type of school, we analyzed Spanish legislation on choice of school and family participation in school. On the one hand, we analyzed the control exercised by the competent authorities (the State and the Autonomous Community of Andalusia) over the admission process in public teaching centres and private schools supported by state funds in case of a lack of available places. In addition, we are interested in the different spaces for family participation in school life and therefore analyzed the legislation concerning the creation of and functions attributed to School Councils and Parents Associations.

The legislative texts are catalogued in the broad group of documents known as *official*, as noted by Tójar (2006). Following this author, we understand content analysis as a “qualitative process of analysis, generating information, interpretation and conclusions” (ibidem, p. 311). Our aim in this second stage is not to make a mere presentation of the contents of such policies, but to attempt to understand and point out their possible effects in comparison with other contexts where similar dynamics have been put into practice. We are likewise interested in the evolution and changes introduced into the successive

legislative texts with the aim of “bringing out both the manifest and the latent meanings” (*idem*) underlying them.

We therefore followed the five stages proposed by Sandoval (cited in Tójar, 2006) for analysis of text contents. First, the documents were *traced*, using the *Educalex*³; second, the documents were *classified* and then a *selection* was made of those relevant; fourth, the contents were subjected to a *close reading* in search of trends, similarities and contradictions, etc.; finally, a *cross reading* was carried out, comparing with other sources and among the chosen legislative documents.

In chronological order, the following legislative documents of national relevance were used:

- Spanish Constitution (27 December 1978).
- Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación, LODE (Ley Orgánica 8/1985 de 3 de Julio, B.O.E. 4 de Julio de 1.985). [Organic Law Regulating the Right to Education, 1985]
- Real Decreto 2375/1985. [Royal Decree 2375/1985]
- Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, LOGSE (Ley Orgánica 1/1990 de 3 de Octubre, B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990). [Law of General Planning of the Educational System, 1990].
- Real Decreto 377/1993. [Royal Decree 377/1993].
- Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos, LOPEGCE (Ley Orgánica 9/1995 de 20 de Noviembre, B.O.E. de 21 de Noviembre de 1995). [Organic Law of Participation, Evaluation and Governance of Educational Centres, 1995]
- Real Decreto 366/1997. [Royal Decree 366/1997].
- Ley Orgánica de Calidad de la Educación, LOCE (Ley Orgánica 10/2002 de 23 de Diciembre, B.O.E. de 24 de Diciembre de 2002). [Organic Law on Quality in Education, 2002].

³ *Educalex* is a database on educational legislation. It can be consulted at: <http://www.educalex.com>

The same procedure was followed for the following documents from the government of the Autonomous Community of Andalusia:

- Decree 115/1987
- Decree 72/1996
- Decree 77/2004

The results of this analysis of legislation are presented in Chapter Five. In order to facilitate comprehension and comparison between the different laws, a number of tables have been drawn up showing the scales proposed in the decrees to regulate access to public and direct-grant schools in case of a lack of available places.

1.3. Third stage of research: middle class families' meanings and strategies for school choice

The third stage of the study involves an in-depth analysis of the motivation and strategies used by middle class families as regards their children's educational career and, more specifically, concerning the various occasions on which schools must be chosen for them. An attempt is thus made to find answers to various matters and questions, including: what meaning families give to the process of choosing a school; what tools and information they use during the process; how they make their final choices and what are the most valued elements; finally, what is the role of the various types of capital in the process and the final decision. A qualitative approach was chosen for this purpose, given the difficulty of finding answers to these questions using a qualitative study.

In simplified form, Strauss & Corbin understand qualitative research as "any type of research that produces findings not arrived at by statistical procedures or other means of quantification" (1998, p. 11). This type of analysis is therefore centred on interpretation, in a search for concepts and relations between the primary data, the interviews in our case, which are organized to obtain a

theoretical explanation. As Strauss & Corbin (1998) point out, qualitative research attempts to understand the meaning and nature of people's experience when faced with different problematics, in this case, the process of choosing a school. This methodology is thus used to "obtain the intricate details about phenomena such as feelings, thought processes, and emotions that are difficult to extract or learn about through more conventional research methods" (ibidem, p.11).

We have therefore moved to a different territory than that suggested in the first section of this Chapter where we presented the quantitative study initially carried out. To paraphrase Strauss & Corbin (1998) once again, it is important to point out how "objectivity does not mean controlling the variables. Rather, it means openness, a willingness to listen and to "give voice" to respondents, be they individuals or organizations" (ibidem, p. 43). This last question has direct consequences for the process of data collection and analysis, as we shall see. First of all, a comparison should always be made between what one thinks one sees and what one sees on the dimensional level or level of properties, as this allows the analyst to use their own experience without it modifying the true meaning of the data. Second, and related to the former, we cannot forget that what is important is not the researcher's perception or viewpoint, but how the participants in the research view the facts and events. Bearing this in mind, we understand that the approach proposed from the paradigm of *grounded theory* truly allows for the correct development of the foregoing considerations, as detailed in the next section.

The principles of *grounded theory*.

This term was coined in the 1960's by Glaser & Strauss (1999) in response to the criticism from traditional disciplinary orientations of the supposed impossibility of generating theory from individual cases (Tójar, 2006). The analytical focus of *grounded theory* is based on the idea that theory arises out of the data themselves, which are "systematically gathered and analyzed through the research process" (Strauss & Corbin, 1998, p.12). This theoretical

approach to qualitative analysis makes use of the adjective “grounded” because, as mentioned above, theories themselves “are drawn from data, are likely to offer insight, enhance understanding, and provide a meaningful guide to action” (idem). The process of analysis is therefore understood as an interrelation between the researchers and the data, so that “the importance of this methodology is that it provides a sense of vision, there it is that the analyst wants to go with the research. The techniques and procedures (method), on the other hand, furnish the means for bringing that vision into reality” (ibidem, p.8). The same authors indicate a number of conceptions underlying this approach (ibidem, p. 9), which are shared by us and lie at the centre of our interest:

- The need to go into the field to discover what is really happening;
- The relevance of theory based on data for the development of a discipline and as a basis for social action;
- The complexity and variability of phenomena and human action;
- The belief that people are actors taking an active role in response to problematic situations;
- The awareness that people act on the basis of meanings;
- The understanding that meanings are defined and redefined through interaction;
- Sensitivity towards the development and natural unravelling of events (process);
- An awareness of the interrelations between conditions (structure), action (process) and consequences.

From this viewpoint, research is understood as an *analytical process of constant comparison*, whose essence could be summarized as follows:

We want to know what this case teaches us about other cases. We want to move from the specific to the more general. Therefore, we use a case to open up our minds to the range of possible meanings, properties, dimensions, and relationships inherent in any bit of data.

(Strauss & Corbin, 1998, p. 88)

Broadly speaking, the process of research proposed on the basis of *grounded theory*⁴ begins with the *choice of a problem and the establishing of a research question*. This problem will determine the characteristics of the *initial sample*, to later move to the realization of the field work in the form of carrying out and transcribing the interviews. From this point on, when the first sources of direct data are obtained, analysis begins of these data.

The *codification process* involves the examination and interpretation of the data and is carried out on the first of the transcriptions, thus generating the first codes that can consist of words, phrases or complete paragraphs. A *conceptualization process* is generated simultaneously with the codification and is based on an abstraction of the codes themselves in a search for relations between them. *Categories* arise out of this last process, i.e., certain abstract concepts of higher order that bring together a number of codes with the aim of facilitating the explanation of the phenomenon under study. The search for relations between categories and subcategories is known as *axial codification* and gradually gives shape to the theoretical corpus.

This analytical procedure is repeated in the following interviews, analyzed according to the codes already found in previous analyses, which can be modified in themselves and in their relations, and/or generate new codes. This recurrent procedure is what is referred to above as *constant comparative analysis*. In this way, sampling and the search for new cases do not occur *a priori*, but are planned as the analysis proceeds and the theory is generated, otherwise known as *theoretical sampling*, whose main objective is to “maximize opportunities to discover variations among concepts and to densify categories in terms of their properties and dimensions” (ibidem, p.201). The process concludes on reaching *theoretical saturation*, which implies: “a) no new or relevant data seem to emerge regarding to a category; b) the category is well developed in terms of its properties and dimensions demonstrating variation; and c) the relations among categories are well established and validated” (ibidem, p. 212).

⁴ We shall only make very brief reference to the various phases and concepts proposed by *grounded theory*. For a more exhaustive review see Strauss & Corbin (1998).

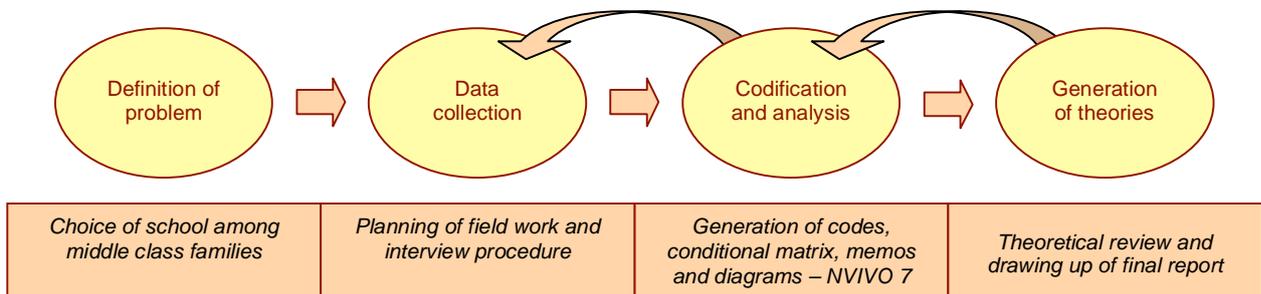
On the basis of both personal experience and that of other authors, Vallés (1997) pointed out some positive and negative sides to this approach. On the positive side, there is the emphasis that *grounded theory* gives to the generation of theory; second, the interlacing of the operations of *collection, codification and analysis and interpretation* of the data throughout the whole process; and thirdly, the appearance of key elements in this model, such as *theoretical sampling* and *theoretical saturation*. Criticism of *grounded theory* includes the risk of *inductivism* or *pure induction*, preventing generalization and generation of theory; second, and directly related to this, the difficulty of making a totally inductive process has been criticised; and finally, there is the risk of *overemphasis on generation of theory* from the data obtained in the *lived experience* of the participating subjects in the research.

On the basis of these considerations, and taking into account the criticisms directed at the precursors of *grounded theory*, we designed the qualitative study carried out in this third stage and described below.

Description of the sample and field work

As mentioned above, the analytical approach proposed by *grounded theory* was used for the third stage of this research, consisting in a qualitative study of the motivations, strategies and discourse of middle class families regarding the process of choosing a school for their children (see Diagram 1). For this a total of 30 people (16 mothers and 14 fathers) were interviewed in 23 different families, thus reaching the *theoretical saturation* point of the main analytical categories.

Diagram 1. Qualitative study design



In order to carry out the sample selection, three main characteristics were established that the subjects participating in the study had to fulfil (see Table 2). The first two refer to variables related to belonging to the *service classes* as denominated by Goldthorpe (see Chapter One). A filter was therefore first placed on the level of education and secondly on the occupational position of the parents, so that at least one of the parents in each family had completed a university course (3 or 5 year) and also was occupied in one of the groups defined as *professionals*, *clerical staff* or *managers* (see first section of this Chapter). The third characteristic was that they had children at present in Sixth Form (Bachillerato). This choice was made for two specific reasons. On the one hand, we understand that these families have already been through the different stages of pre-university education and therefore have an overall vision of the various difficulties encountered and how they have been overcome. On the other hand, direct grant schools practically disappear from the scene at the level of post-obligatory education, and so choice of school at this stage is especially important as one has to decide between paying a registration fee at a private school or choosing a state school (non-fee paying), with no intermediate solutions.

A twin axis internal division was later generated with the aim of assisting during the process of analyzing the interviews. First, families were classified according to the types of school chosen for their children (public, private or direct-grant). Second, taking the sum of both parents' educational and occupational levels, the families were divided into three types: first, a group in which cultural capital

is predominant, where both parents are professional people with university education to the degree level or beyond; the second group was composed of families with a predominance of economic capital, mainly administrative personnel and managers or professionals, where only one parent had university education; finally, the third group was a mixed group with predominance of both types of capital, mainly consisting of managers or professionals with university education.

The parents interviewed were located both by personal contact and through some schools, which contacted the families and acted as intermediaries for the interviews to take place. The interviews themselves were open and weakly structured, consisting of conversations in which the researcher's participation was limited to seeking to go deeper into certain aspects that the interviewees did not explain or develop. From this position, "it is not assumed that the asking of appropriate questions and the style of answers is known beforehand, but that the open interview itself generates question and response in a process of interaction between researcher and interviewee" (Alonso, 1998, p.75). Our aim was to "enter into that communicative space of reality where the word is the main vehicle for a personalized, biographic and intransferable experience" (ibidem, p.76).

As indicated at the beginning of this section, we mainly chose to develop the analytical procedures proposed by *grounded theory*, as described in the previous section. In order to facilitate the various processes and analyses, the interviews were transcribed and introduced into the *NVIVO 7* software programme for the codification and generation of trees of categories and diagrams resulting from the analysis. Interpretation of the results is presented below in segmented form from Chapters Seven to Thirteen.

Table 2. Occupation and educational level of the families interviewed.

		Profession	Educational level	Type of school
Family 1	Father	Medical representative	Sixth-Form (Bach.)	Private/direct-grant
	Mother Rocío	Nurse	University and Masters	
Family 2	Father	University Professor	Ph.D.	Public
	Pilar	University Professor	Ph.D.	
Family 3	Víctor	Educational counsellor	University	Private/direct-grant
	-	-	-	
Family 4	Father	Independent manager	University	Public
	Encarni	Primary school teacher	University	
Family 5	Carlos	Quantity surveyor	University	Private/direct-grant
	Paqui	Clerical staff	University	
Family 6	Miguel Ángel	Clerical staff	University	Private/direct-grant
	Elvira	Clerical staff	University	
Family 7	Father	Consultant doctor Service sector	University	Private/direct-grant
	Teresa	Public administration	University	
Family 8	Father	Architect	University	Private
	Maite	Decorator	Vocational training	
Family 9	Juan	Doctor	University	Private/direct-grant
	Rosario	Teacher	University	
Family 10	Father	Quantity surveyor	University	Public
	Margarita	Lawyer	University	
Family 11	José	Police officer	University	Private/direct-grant
	Mother	Insurance broker	University	
Family 12	José Emilio	School secretary	University	Private
	Maribel	Public administration	University	
Family 13	Tomás	Teacher	Vocational training	Private
	Mother	Teacher	University	
Family 14	Father	Manager	University	Private/direct-grant
	María	Public administration	University	

The school choice strategies in middle-class families...

Family 15	Paco	Education inspector	University	Public
	-	-	-	
Family 16	Antonio	Doctor	University	Public
	Mother	Nurse	University	
Family 17	Blas	Businessman	University	Public
	Mother	Businesswoman	University	
Family 18	Father	Manager	University	Private
	Carolina	Public administration	University	
Family 19	Father	Director	University	Private
	Lola	Businesswoman	University	
Family 20	Miguel Ángel	Primary school teacher	University	Public
	Mother	Primary school teacher	University	
Family 21	Juan Ignacio	Pharmacist	University	Private
	Pilar	Manager	University	
Family 22	Father	University Professor	Ph.D.	Private
	Mari Carmen	University Professor	Ph.D.	
Family 23	Jesús	Nurse	University	Private
	Ana	Assistant Nurse	Vocational training	

Main findings and conclusions

The central interest of this research is the influence of a “traditional” variable, such as social class, on various dimensions of contemporary educational policies, specifically those related to choice of school. The focus is mainly on the existing relations between equity and class, although we are aware of the ideological nature of the former and the changing character of the second. Answers have been attempted for this problem in numerous studies, varying from those justifying the need for different methodologies to others merely based on different ideological standpoints. On the other hand, some authors have denied the role of social class as an explanatory variable, viewing it as useful in the past, but of decreasing relevance at present. The main aim of this research is therefore to show how this variable continues to play a determining role in the configuration of different social dynamics, including education. This does not mean that we defend the idea that everything can be explained merely by social class, nor that it continues to operate as in the past (Wright, 2000). On this basis, it was necessary to contextualize the present situation, indicating the spheres in which the influence of social class can be detected, thus making feasible its study.

The first chapter therefore describes the new social framework in which contemporary western society operates. As we saw, the *information society* establishes new parameters in the configuration of social structure, modifying its foundations and the nature of production, given the present importance of knowledge. There is, therefore, a new manner of understanding relations in society that has been called the *knowledge economy* or *information capitalism* (Morgenstern, 2003). The main consequence of this new situation is the appearance of a hitherto unknown collective located in a key position to

understand the development of today's society because of both its function and its growing size. This is what Goldthorpe (1982) called the *service classes*, consisting of managers, administrative personnel and professionals, with the common characteristic of dependence on and control over information and knowledge, which explains the significance of their position and makes them the key to the use of this new source of social and economic "productivity", as we saw. Given this new framework, education therefore becomes a *positional asset*, that helps to differentiate people according to their "demonstrable" levels (Brown, 2000).

In this sense, and confirming previous results (Ball, 2003a; Bourdieu, 1998; Van Zanten, 2005), the first significant conclusion of this research, to which repeated reference will be made, is the need to broaden the definition of the concept of social class in order to explain the effect and function of the middle classes on the configuration of various social dynamics. The framework as proposed by Bourdieu was therefore adopted and developed in the first chapter. Bourdieu defines classes by the position of individuals within the *social space*, which is determined depending on the amount of capital accumulated by them and is, in turn, divided into *economic*, *cultural* and *social capital*. This is an original manner of viewing class because of its *relational* nature, so that it could be understood that two individuals share the same *class situation* depending on the proximity of their positions in the said social space. In turn, different positions imply different ways of understanding the structure as a whole and the relations obtaining within it, in short, different *habitus* that condition the possibilities for action and response of the individual faced with different situations and problems. Ball defines this as follows:

Class is not the membership of a category or the simple possession of certain capitals or assets. It is an activation of resources and social identities, or rather the interplay of such identities, in specific locations, for particular ends.

(Ball, 2003a, pp 175-176)

By using this model in the first part we have shown how at a structural level social class continues to operate as an explanatory variable for the configuration of the present educational reality. The third chapter contains data of a quantitative nature supporting this affirmation. Thus it was shown how the nature of the population in different schools is explained by structural variables, mainly depending on the variation in levels of economic and cultural capital. We can thus see how the dividing line between public and private schools favours the existence of segregation dynamics based on the pupils' social status, confirming the results of Fernández Esquinas (2004). It is likewise shown that both the type of school and the social class can be explanatory variables for the pupil's grade results. This conclusion is even more significant than the previous one, given the direct relation between different elements, such as academic results, the possibility of further study and the opportunities on the labour market. Finally, and closely linked to the foregoing, it has been shown how different defining aspects of the families' social positions can explain the varying aspirations and expectancies among the pupils. It can be seen that the expectancies of pupils belonging to different social classes, whether educational or professional, tend to reproduce the class position occupied by their families, which determines the different decisions and trajectories that will guide their future.

All of this demonstrates the continuing validity of the principles put forward by theories of reproduction in the early 1970's. According to these theories, the dominant social classes use education as an instrument to guarantee the perpetuation of their privileged positions, for which various strategies must be developed. This was expressed by Reay as: "the individualistic and self-interested activities of the privileged in society add up to a specific form of collective class action. Within the educational field contemporary collective *middle-class* action has led to increasing class and racial segregation both between and within schools, from pressure for streaming, on the presumption that their children will be allocated to top sets" (Reay, 1998, p.161). These dynamics leading to class segregation are supported by the empirical data presented here. This leads to the question of which aspects would encourage

and permit this situation to continue, how class action is specified by those apparently benefiting from it and what social effects derive from it.

In the field of education, choice of school is one of the moments when such class strategies become specific and “visible”. As mentioned above, by promoting education as a *positional asset*, the socio-economic system encourages the struggle between the various social groups to obtain access to those institutions facilitating the obtaining of certain credentials that allow them to be distinguished from the rest, which varies according to the configuration of the various educational markets at local, national and international levels. A certain “positional advantage” is sought in this field, bringing about a process in which some have a head start (Van Zanten, 2005). In other words:

Within this context of economic uncertainty, certification inflation and an increasing differentiation and diversity of schools, choice takes on a key role in strategies of social and economic reproduction. Viewed in this light ‘choice’ is not a form of selfish behaviour that is natural to the human condition (as Hayek, for example, would have argued), It is a socio-political construct of its times.

(Ball & Vincent, 1998, p.393)

The analysis of educational policies regarding choice of school provides information necessary for the understanding of the framework in which such strategies develop and what their boundaries of action are. As stated in Chapter five, in Spain a clear trend can be observed towards the creation of an environment favouring “freedom” of school choice by families. Equally, it was found that the State is becoming less active in its compensating role for possible initial inequalities arising out of social, cultural and economic differences in the population. This was tested by the analysis of the various criteria used to establish the scales used to resolve situations where demand for places in a particular school is higher than availability. It was seen how these scales initially favoured families with less resources, giving them priority of choice, whereas, in successive legislative programmes, this trend has given way to other variables, such as proximity to home or the workplace of either parent. The latter, together with a policy of extending the schools’ catchment

areas so as to widen the families' options, and the creation of information tools on the operation and results of the schools (standardized tests published in the media, awards for improved quality, etc.) now constitute the foundations on which a *quasi-market* in education is based. One of the main conclusions of the study of such policies is the transfer of responsibilities on operation and educational results from the State – guarantor of the values derived from the universalization of education and the activity of schools – to the families, which take on greater responsibility for their children's progress through the system as a result of freedom of choice. This leads to a reappraisal of the nature of this study, considering the family as the leading agent in the dynamics of social reproduction mentioned above. In other words: "Where most recent analyses of class differentiation in education have stressed the work of selection and allocation done by schools and teachers, here selection and differentiation is produced by the actions of families" (Gewirtz et al., 1995, p.56).

In this study, we have shown the operation of choice mechanisms by privileged families, whose social position depends on the acquisition of a high level of cultural capital, belonging to the new middle classes or *service classes*. As a result of this situation, by analysing various interviews carried out, we observed the creation of a number of strategies concerning choice of school with the aim of controlling the acquisition of tools allowing their children to access certain privileged social positions. From this viewpoint, "Choice is not a simple one-off moment of action, it is part of the construction of a complex trajectory of achievement and advantage" (Ball, 2003a, p.58).

Throughout the second part of this study, it has been shown that choice is conditioned by and directed towards a "class attitude", at times explicitly, along the lines suggested by Gewirtz and colleagues. We have accordingly found that class differences are related to choice, which "emerges as a major new factor in maintaining and indeed reinforcing social-class divisions and inequalities" (Gewirtz et al., 1995, p.23). Middle class families are aware of this and so the process is especially valued and scrupulously planned in most cases.

In Chapter six, we described the importance given by such parents to the role of education in achieving their children's "happiness". As we saw, this concept of happiness has a strong future component and is intimately linked with

reproduction of the starting family status. Finding and shaping an “optimum” environment for this to occur becomes the direct responsibility of the families, which substantially modifies the choice process, forming part of the “good” parent concept. To this end strategies are set in motion in order to inform about the various possibilities of choice open in the local context. On this point, we found that one of the main advantages for middle class parents, as indicated in Chapter seven, is their accumulated level of cultural and social capital, which means they are better prepared and have more means with which to “work the system” (Ball et al., 1994). “Working the system” implies a significant degree of knowledge about how the educational system operates and is organized both on the formal and political levels – with understanding of the limits and possibilities created by legislation on choice – as well as on the local level, with information on the various schools their children might attend. The educational experience of middle class parents, who have all been through all the stages of the system, means that they have their own views on what their children should be learning at any one time in school and what sort of teaching and contents should be applied. As mentioned in Chapters eight and nine, middle class families’ appraisal of schools responds to the search for particular principles they expect to find, so as to filter out the “best schools” for their children. These parents seek a high degree of identity between family and school educational projects, with sharing of the appraisal of both implicit and explicit principles in both contexts. The purpose of this is to help their children’s identification with the school culture, easing their passage through it and to a large extent guaranteeing educational success (Bourdieu & Passeron, 1973). This all requires the identification and evaluation of the schools around the *expressive* and the *instrumental* dimensions (Bernstein, 1988). The former refers to the values and personal profile the different schools try to apply. In Chapter eight, we focussed on this aspect, with the conclusion that such parents choose the school for their children according to “social prestige”. “Prestige” depends on a multitude of variables, most importantly the type of population in the different schools. “Filtering” schools according to the type of families using them means searching for those with “people like us”. Middle class parents thus employ strategies of social closure, as noted by Parkin, that directly or indirectly exclude

the “others”, i.e., those not “like us”. Families with sufficient economic capital to make the “investment” can avail themselves of private education, this guaranteeing an initial “filter” based on the economic resources of the families of their children’s companions. In parallel fashion, families opting for public education likewise use a filter but of a different nature. In such cases, the parents make a prior search for information about the general atmosphere of the state school in question and about dynamics thought to be “dangerous” for their children’s future development (violence, drugs, motorbikes, etc.). In any case, the policies of school choice encourage homogeneity of pupils by increasing the possibilities of children from the area attending local schools. If we consider that distribution in cities corresponds to homogeneous socio-economic profiles (Rosenmann, 2004), we can observe that such school choice policies are creating “aggregation processes” (Van Zanten, 2005) around the social class of any one area, more than other dynamics traditionally considered as segregational.

Regarding the instrumental order, the information used by middle class families mainly refers to the academic results obtained by schools. As pointed out by Allat (1993) and also found in this study, middle class parents are aware of the importance of educational progress and the obtaining of the various qualifications and credentials permitting access to the following stages. A “good school” is therefore one guaranteeing good results, promoting and urging its pupils not to accept prospects beneath their capabilities, opting at all times for the highest positions that their personal and family potential allows. Constant references are again found to the influence of schoolmates and peer groups in maintaining such prospects and aspirations. Both orders are intimately related and constitute the nucleus of the valuation process of schools. Private education again appears as a “refuge”, thanks to the ease of control over their children’s school environment and a certain degree of pupil selection by social class, which is supported by the data presented in Chapter four. As we saw in Chapter eight, there is an initial conviction that families from the same class will share the same *habitus*, which implies a similar scheme of values as well as a common trajectory and prospects. Finally, strong concern is detected concerning teachers’ preparation and methods. Private schools are noted for

having a well-defined educational project, in accordance with which the teaching staff operate. The degree of personalized attention received by the children is highly valued, so that the parents can constantly monitor their children's educational development through permanent contact with the school. Where the public sector is preferred, we observed that families tend to resist possible negative effects regarding academic level. There is a generalized opinion that teaching staff are less involved in this type of schools and are less committed to their educational projects. Their condition as "civil servants" is regarded unfavourably, as it is thought to prevent direct control of their activity by parents and the school, unlike in private schools. We can thus observe a certain valuation of aspects related to market dynamics, particularly the virtues of privatization, in the favouring of more efficient operation according to the principles and aspirations of this specific social class (Slee et al., 2001). Throughout this study we have presented multiple fragments of interviews with such families in support of this, concluding along the lines indicated by Gewirtz and colleagues:

The use of cultural capital in the decoding of schools and interpretation of information and in the 'matching' of child to school is a crucial component of choosing and then getting a school place, although economic capital is also important, most obviously in relation to the independent sector.

(Gewirtz et al., 1995, p.56)

In this way middle class parents are better able to choose the school that meets their expectations, where the educational projects of family and school coincide. In this sense, together with cultural capital, social capital is the other important component in the advantage of middle class parents as regards choice. The social networks in which they are involved give them access to a body of additional information on the operation of the system and the various schools in the local market that will be crucial in decision-making. Chapter seven showed the existence of "rumour circuits" formed around the social class that transmit important information based on experience by other families "like ourselves". This "hot" knowledge is especially valued and useful as it contextualizes, completes and can be compared to the information provided by the schools and

institutions, which is “official” knowledge, considered “cold” and lacking in the emotional component sought by such families (Ball & Vincent, 1998). Therefore, by participating in these “rumour circuits”, middle class families exchange information on the instrumental and expressive orders of the various schools, encouraging the appearance of new dynamics of social closure towards families from other social classes to whom access is “prevented” or made “difficult”. As we can see, the process of choosing a school involves a significant effort and an inversion of the families’ different resources, which is considered “normal” and “necessary”, shaping the actions resulting from being “a good parent” for the middle classes as a whole. In Ball’s words:

These social contexts constitute a moral community within which the necessity of an attitude, toward family, schooling and parenting, is formed and maintained. Specific versions of the good parent circulate within this community, which both provide a repertoire of meanings through which to account for actions and which constrains or judge those actions.

(Ball, 2003a, p.128)

As has been shown throughout this study, middle class parents “are the active observers and participants in landscapes of choice. They are both *of it and in it*” (Bowe et al., 1994, 75). The analysis of these discourses and the actions undertaken by such families enables us to define such parents as true “workers of school choice” (Reay & Ball, 1998, p.443). With even more reason, then, in the context of the creation of education markets, we can conceive of parents as “active” consumers, particularly in view of the decision-making required by schooling and choice of school. From this position we are at risk of adopting a “substantialist” view as described by Bourdieu (1991), that does not consider the influence of aspects indirectly related with the process, such as the presence of different *habitus* making up expectations and trajectories that are in turn different or the role of the social class and other variables concerning gender, race or ethnicity. As pointed out by Gewirtz, Ball & Bowe (1995) this “substantialism” is the one found in studies based on a “list of factors focus”, that consider parents only as rational actors. From this viewpoint, “social patterns and discontinuities in choosing are obscured. Choice is thus

desocialized and depoliticized” (ibidem, p.7). As this study has shown, the “«reasons» are ambiguous” and the meanings are “contextually specific” (idem). Various factors, such as a particular methodology, insistence on exams, discipline and values, personalized attention or heterogeneity in the children’s class are ambiguous reasons that are used differently according to the time and specific circumstances faced by families. The parents’ actions will change and be defended from different positions depending on the different situations their children find themselves in throughout their education. We see, for example, how heterogeneity can be valued during the initial stages of education, when it is expected that the child will get to know and relate to its social environment, whereas later, as academic qualifications take on more importance for future options, a homogeneous environment is sought to encourage maximum performance.

All the aforementioned – creation of strategies, constant control and monitoring – has the specific purpose, as recognised by the parents, of positioning their children as best as possible for them to reproduce the social position of their parents. These middle class families are therefore aware of the necessity of their intervention to increase the possibilities of this aim being fulfilled, for they are equally aware that family privileges are not passed on automatically (Lareau & McNamara, 1999). We can therefore conclude that in the middle classes “privilege is not automatically transmitted but depends upon purposeful activity directed towards the maintenance of class position and preventions of downward mobility” (Allatt, 1993, p.142). As indicated in Chapter eleven, these families are aware of Ball’s idea that “being middle class is not an absolute guarantee of success” (2003a, p.92). The transmission of privileges requires “full-time dedication”, as commented by all the parents interviewed, and education understood in the broadest sense lies at the centre of it.

The reproduction of advantage is not straightforward. The desired outcome is not always assured and there is considerable flux behind the picture of stability. A level of indeterminacy prevails. It was apparent that the difficulties that middle-class parents or, at least, that some middle-class parents encounter have left them unhappy with the present system.

(Devine, 2004, p.188)

We have also encountered some at least momentary “discontent” with the operation of the system, specifically among parents whose children are undergoing some difficulty during their education. This aspect represents a future line of research we consider to be of great interest because of the insight it can offer regarding the reproduction mechanisms of the middle classes: the study of such families’ reactions to situations of failure. Although some ideas on this have been pointed out here, further in-depth study is needed to complete and reinforce the conclusions reached here. Such cases reveal more clearly some situations and strategies that might go unnoticed, even when they occur in other families also. Throughout these interviews, we have been able to determine, as did Allat (1993), how school affects the various dimensions of family life, so that choice of school becomes a process of utmost importance given its effects on the family as a whole. As stated in Chapter eleven, questions such as timetables, travel, holidays, leisure, etc., depend to a large extent on the school and the activities related to the children’s education outside school. The transcriptions even show how longer term plans and family calendars are affected by the children’s educational development and the various transitions it involves. We have shown how the process of choosing a school is affected by the specific style of family life in these contexts, and vice versa, how school choice directly affects the contents of certain family practices.

This strong influence of education on the structure and operation of families responds to the belief that this is the main way to ensure the transmission of privileges, as this is not automatically guaranteed. For the families interviewed “the important thing is to have options, possibilities. Not to have routes or alternatives closed off. This is a matter, literally and figuratively, of positioning the child so that advantage can be taken of different possibilities” (Ball 2003a, p.109). As the parents themselves say, the labour market is a wide field full of possibilities, with no single direct, preconceived route. Their children’s success thus depends on success at school, but also on the control over and correct choice in other dimensions of their lives. While the parents can control the conditions guaranteeing the former, it is more difficult for them to do so with the latter, especially with children who have problems identifying with the previously

mentioned school orders and develop different interests and aims. As Devine said “once again, such families can increase the opportunities for academic success, but they cannot guarantee it” (2004, p.104). Reproduction of the family situation is not, therefore, the absolute responsibility of the parents, not can it be achieved by them alone. The children must also become involved in the process, gradually acquiring the skills necessary to complete the “reproduction cycle”. In other words:

While individual might be born into a rich store of social and cultural capital embedded in a family’s social networks, this inheritance is not necessarily sufficient to maintain the advantages it might offer. Not only must the young learn the skills of exchange (sociability) which sustain these relationships, but also those skills which enable them to create social and cultural capital on their own.

(Allatt, 1993, p.154)

Parents therefore consider school choice as an opportunity to consummate the privileged situation with which middle class children start off. How this is done and its effects on the various dimensions of the children’s lives (whether academic, emotional, relational, etc.) will help the children to become personally committed to their parents’ preconceived plan.

In addition, by defining education as a *positional* asset, another consequence of school choice is that it is not only aimed at getting the “best” for one’s own children. The “best” implies “being above” or “gaining advantage over” others, with a constant dialectic process occurring between principles of social justice, on the one hand, and the ideas of individualism and competitiveness, on the other, that seek success in the labour market. In a similar fashion to the description in Chapter twelve, Kohn also found the same causes and effect, which he expressed graphically as follows:

It isn’t just that these parents are *ignoring* every one else’s children, focusing their efforts solely on giving their own children the most desirable education. Rather, they are in effect *sacrificing* other children to their own. It’s not about success but victory, not about responding to a competitive environment but creating one.

(Kohn, 1998, p.572)

Therefore, against the one-sided criticism of the school, which is made principally responsible for dynamics of social exclusion, we should place the action of the families, as political actors in decision-making processes, fomented by the application of market policies in education, that condition such reproductive dynamics. This represents a change in the function of the family that could be defined as “home as a second place for schooling” as pointed by Ball (2003b). This situation transfers the centre of the creation of inequality from the school institution to the heart of the family institution, which is already subject to the hierarchy of social class. While middle class families are engaged in a process of “replication of the habitus” that is intimately linked with their children’s schooling, working class families are “attempting a much harder task: that of transforming habitus” (Reay, 1998, p.164). School choice can thus be seen differently:

While we would argue that secondary school choice is a messy, often contradictory, process which cannot be captured by lists of criteria or simplistic binaries, family dynamics of school choice are powerfully constituted through class differentiated processes.

(Reay & Ball, 1998, p.432)

The advantage of middle class parents over the rest, even allowing for differences within the middle class, resides in the balance of their different types of capital. School can help towards a horizontal differentiation of the middle classes (Power et al., 2003), reflecting an identification by the parents through their school choice and the mechanisms triggered by this. Following Van Zanten (2005) we observed how the families with higher economic resources are able to pay for a “better” school in the private sector and offer their children support outside school; on the other hand, families where cultural capital predominates have better information about schools and how to best prepare their children to access them and succeed; finally, we have indicated that middle class families with more social capital use it to obtain access to the “best” schools for their children.

In short, as a result of the study of the valuation of schools by middle class families, a need is inferred to consider the influences and possible effects of school choice more broadly, as part of more profound dynamics in search of “distinction” and the reproduction of the social position of certain groups (Bourdieu, 1998). Such dynamics are put into operation given such parents’ “need” to use their position in the market and their rights and power of their resources in order to gain certain positional advantage for their children. Educational policies thus represent an opportunity for the State to mediate and control such dynamics. This requires knowledge of the strategies and instruments the various actors are putting to use with specific ends and results that are not always desirable for the equity of the system. So, with the creation of quasimarkets in education, as is the case of Spain, if we obviate the actions and development of strategies by middle class families, we shall thereby be hindering new mechanisms of transmission of privileges and creation of inequality.

Throughout this text we have compared our findings with those of other researchers, mainly from outside Spain given the lack of attention paid to it here (Rambla, 2003; Bernal, 2005; Fernández Esquinas, 2004). To mention a few examples, research by Gewirtz et al. (1995), Power et al. (2003), Devine (2004), Allat (1993), Van Zanten (2003), Kohn (1998) and Birenbaum-Carmeli (1999) has illustrated the realities of countries as different as the United Kingdom, France, the USA and Israel. The similarity in the conclusions of these studies and those presented in this research is striking and suggestive, given the important political and social differences of the countries mentioned above. In personal communications with some of the aforementioned authors, it was agreed that such correspondence in the results opens up a new line of research on the action of specifically middle class families as political actors in education. The question underlying such future studies would concern the possibility of identifying class action at international level in those contexts in which the quasimarkets are being formed. In other words, do certain political and economic structures imply specific, shared actions among the local actors in the various contexts where they are being implemented? What is the role of social class in these processes? Finally, what effects can be expected of the foregoing

on the equality and integration of national education systems? As we can see, the research panorama concerning these questions requires novel, creative responses at international level, which gives this prospect current importance and interest.

We would like to conclude this study by referring to two ideas that could well summarize its main findings. To borrow the words of an important and inspiring group of researchers concerning, on the one hand, the broader social dynamics by which social classes are created and reproduced, and on the other, the specific object of this research and its relation with such dynamics:

Class processes are relational in a strategic sense, in the recognition and realization of difference and markers of class identity.

(Ball, 2003a, p.176)

Choice emerges as a major new factor in maintaining and indeed reinforcing social-class divisions and inequalities.

(Gewirtz et al., 1995, p.23)