

Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente¹

Middle-class families and school choice: The instrumental order as a necessary but not sufficient condition

Antonio **Olmedo Reinoso***
Eduardo **Santa Cruz Grau****

* *Universidad de Granada*

** *Becario del Ministerio de Educación de Chile*

E-mail: olmedo@ugr.es

Resumen:

En este artículo se presentan los resultados de un proyecto de investigación cualitativo centrado en el proceso de elección de centro por parte de las familias de clase media de la ciudad de Granada. En concreto, se analiza cómo se produce la valoración de los distintos centros educativos que hacen las familias, cuál es su discurso en torno a los mismos y qué tipo de estrategias ponen en práctica. Para llevar a cabo este análisis resulta de gran utilidad el concepto de "cultura escolar" desarrollado por Bernstein y su relación con los órdenes que este mismo autor define, el *orden instrumental* y el *orden expresivo*. Aquí abordaremos el primero de ellos, aunque se debe tener presente que ambos se presentan íntimamente relacionados, constituyendo el centro del proceso de valoración de los 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. Así, un "buen centro" será aquél que garantice 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 a la influencia de los compañeros y el grupo de iguales en el mantenimiento de dichas expectativas y aspiraciones, la preparación del profesorado o las metodologías utilizadas por los mismos. Por último, la educación privada 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.

Palabras clave: elección de centro; clase social; reproducción social; orden instrumental.

Abstract:

This paper shows the main findings of a qualitative researching project over the school choice process by middle class families in the city of Granada. More concretely, it focuses

over the evaluation process of the schools by these families, what is their discourse related to the schools and what strategies are developed along the whole process. In order to carry out this analysis, Bernstein's concept of "school culture" and its relationship with the two orders described by this author –the *instrumental* and *expressive* orders- were really useful. In this article, we will tackle the first of them, the *instrumental order*, but it is important not to forget that both of them are deeply interrelated and constitute the core of the evaluation process of the schools. As shown in this paper, middle-class parents are aware of the importance of the educational success and of the obtention of the credentials that facilitate the access to the next stages. In this way, a "good school" would be the one that guarantees good results, promoting and tempting its pupils to reject expectations under their possibilities and to opt to get to the top positions that their "potential" –both personal and familiar- allows them. It is acknowledged the existence of constant references to the influence exerted by the classmates and closer friends in the maintenance of such expectations and aspirations, as well as the preparation of the teachers and the methodologies chosen by them. Finally, the private schools are seen as a "refuge" given the possibilities that they offer to control the school atmosphere and a certain level of segregation of the students according to their social class.

Key words: school choice; social class; social reproduction; instrumental order.

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

Las transformaciones vividas en diferentes esferas de la sociedad han supuesto –y se han visto influenciados por- un importante cambio en la concepción y "utilidad" de la educación. En la actualidad, de acuerdo con Brown (2000), ésta 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, 156). Este incremento de la educación como bien posicional hace que cobren especial importancia las estrategias que las distintas clases sociales ponen en práctica para mantener o reducir las diferencias dentro la estructura social, permitiéndoles salvaguardar su posición relativa respecto al resto de grupos (Power et al., 2003).

Desde esta perspectiva, la elección de centro escolar de los hijos se ha convertido en un ámbito de acción prioritaria para los padres, en particular de clase media. Sin duda, en un contexto social que se vive con mayor ansiedad, esto refleja la creciente preocupación de los padres sobre el futuro educativo de sus hijos. Pero también, y en su propio ejercicio cotidiano, esta dinámica puede estar contribuyendo a reproducir y amplificar las desigualdades y la segmentación social del sistema escolar español.

Este artículo aborda una parte de dichas estrategias de elección de centro, especialmente aquéllas puestas en funcionamiento por las familias de clase media, las cuales son presentadas como las grandes "triunfadoras" del proceso de escolarización contemporáneo. En concreto, nos interesa conocer cómo se crea la opinión que los padres de clase media de la ciudad de Granada

tienen de los distintos centros y a qué variables responde². De ese modo, trataremos de demostrar que en el caso español, en el que la elección se va planteando de forma cada vez más libre (Calero, 1998; Villarroya, 2000; Rambla, 2003; Fernández, 2007), las percepciones y las estrategias de elección de centro no responden tan sólo a criterios puramente académicos.

2. LA ELECCIÓN DE CENTRO: UNA PERSPECTIVA DE CLASE

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. A nuestro entender, las clases no forman grupos reales, sino que son 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*" (Bourdieu, 2002, 25). En ese sentido, 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 reflexividad variable" (Ball, 2003, 6). Estamos interesados, por tanto, en cómo las personas configuran dicha identidad, por lo que se pondrá más énfasis en el proceso, en cómo se ha llegado a esta *situación de clase*, que en la propia posición en sí³.

De esta forma, cuando nos referimos a las *clases sociales* no lo estamos haciendo tan sólo desde la esfera de la producción, en base a 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 se enfrentan y reaccionan, de forma consciente o inconsciente, a los distintos problemas y situaciones que se les plantean cotidianamente.

² Este artículo es el resultado de un estudio cualitativo sobre las motivaciones, estrategias y discurso de las familias de clase media respecto al proceso de elección de centro educativo para sus hijos. Para ello se hicieron entrevistas abiertas a un total de 30 personas (16 madres y 14 padres) en 23 familias diferentes. Para llevar a cabo la selección de la muestra se establecieron tres características principales que debían cumplir los sujetos. En primer lugar, se estableció un filtro sobre el nivel de estudios, de modo que al menos uno de los progenitores de cada familia hubiera completado estudios universitarios, ya sea a nivel de diplomatura o licenciatura. En segundo término, sobre la posición ocupacional de los padres, de manera que uno de ellos ejerciera una ocupación dentro de los grupos definidos como *profesionales, administrativos o directivos*. La tercera característica es que tuvieran hijos actualmente cursando la etapa de Bachillerato.

³ De acuerdo con Wacquant, los límites de las clases no se pueden establecer en base a criterios objetivos sino que "deben ser descubiertos mediante el análisis del total del 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, 52).

Al tratar de definir las clases medias, o clases de servicio, debemos tener presente que éstas incluyen en su seno un número muy diverso de categorías y posibles subdivisiones internas que responden a distintos factores, entre ellos: 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). El problema al que se enfrentan los integrantes de las *clases de servicio* es su lugar intermedio, o "posición contradictoria" (Wright, 2000), en relación con la organización social del trabajo⁴. 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, 165).

La principal razón por la que dicha clase social nos interesa es porque "sus acciones producen o contribuyen a la perpetuación, inscripción y reinvenición de desigualdades sociales, tanto viejas como nuevas" (Ball, 2003, 5). 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 educativo para "maximizar" las posibilidades de sus hijos para acceder a instituciones de élite (Ball, 2003). 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, 220).

Esto lleva a que nos planteemos la existencia y naturaleza de las distintas opciones educativas que se forjan dentro de un mercado educativo local. Para ello es importante partir desde una definición de "escuela polisémica", ya que las reacciones y posiciones de las familias serán diferentes respecto a un mismo centro en función de la clase social desde la que nos situemos (Gewirtz, Ball, y Bowe, 1995). De esta forma, entendemos que los padres, incluso dentro de las propias clases medias, se vinculan de distintas formas a las escuelas, presentando diversas perspectivas sobre cómo ayudar a sus hijos, y junto con ello, muestran diferentes valoraciones de su relativo "poder" frente al de la escuela (Lareau y Shumar, 1996).

⁴ Los integrantes de esta clase, 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 acuerdo con esto, consideramos 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, 142), por lo que nos centraremos 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, 38).

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, Woods, y Bagley, 1997), favoreciendo con ello la aparición de distintos mercados educativos, los cuales deben entenderse siempre como “localizados y contextualizados”. La existencia de diferentes perspectivas y opiniones respecto a un mercado concreto, junto a la coexistencia de distintos mercados en el entorno cotidiano (por ejemplo, en torno a la divisoria público-privada), hace que la dinámica del mismo pase a formar parte de la vida de las personas, estableciéndose una simbiosis entre ambos, en lo que se ha denominado como “mercados vividos” (Gewirtz et al., 1995). Precisamente, es en el marco de estos “mercados vividos” donde situamos los procesos de transferencia de privilegios referidos por los teóricos de la reproducción.

Nos encontramos, por tanto, en un ámbito en el que los límites entre agencia y estructura, autonomía y restricción, son difíciles de determinar. Si bien es cierto que existen una serie de barreras materiales y prácticas entre los distintos grupos, lo invariable es que “las elecciones y estrategias son tomadas dentro de repertorios discursivos particulares y vocabularios de razones” (Ball, 2003, 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. Como veremos más adelante, esto no impide la aparición de determinadas estrategias familiares para garantizarse el acceso a aquellos centros que por distintos motivos hayan elegido.

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 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, 2003).

De lo anterior se deduce que la elección de centro debe ser entendida al interior de dinámicas más amplias de reproducción cultural y social. Esto se debe a que este proceso, en principio educativo, parece estar fuertemente ligado a la creación de trayectorias personales y a la construcción de identidades

sociales. Por ello 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, 3).

3. LA IMPORTANCIA DE LA “CULTURA ESCOLAR”: EL PAPEL DE LOS ÓRDENES INSTRUMENTAL Y EXPRESIVO

En trabajos anteriores hemos enfatizado 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 (Olmedo, 2007; Olmedo, 2008). 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 en que dicha elección sea acertada, para evitar, en la medida de lo posible, las dificultades derivadas de una “*mala elección*”. Dicha ansiedad se intensifica cuando en el centro elegido las plazas son escasas. En esos casos, los padres desarrollan una serie de estrategias, evalúan una diversidad de aspectos y ponen en funcionamiento todas las herramientas disponibles para garantizarles a sus hijos una posición privilegiada en las listas de alumnos admitidos en el centro seleccionado. A diferencia de lo esperado por los defensores de los cuasimercados (Chubb y Moe, 1990), las familias de clase media parecen valorar los centros educativos en términos que trascienden los indicadores “*académicos*” o de diferenciación horizontal de los centros, incorporando aspectos relacionados con la clase social, la composición de los centros, aspectos ideológicos, etc.

Partir de esta perspectiva implica aceptar 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, 29). Los padres de clase media, por tanto, están haciendo una elección “por el paquete completo, no quieren una factoría de exámenes” (idem). En este sentido, la perspectiva empleada por Power y sus colegas (2003) resulta de gran ayuda a nivel analítico. Para analizar el proceso de elección de centro en la clase media, ellos hacen uso de la conceptualización de Bernstein (1988) sobre la cultura escolar, la que, según este autor, 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, 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). Por otro, en el *orden instrumental* se engloban los comportamientos, las actividades y las distintas disposiciones escolares que están relacionadas con la adquisición de conocimientos y destrezas específicas (Bernstein, 1988)⁵. Dicho

⁵ Es importante señalar que ambos órdenes se encuentran en una compleja interrelación y configuran en conjunto la imagen que se tiene de una escuela. Por cuestiones analíticas en

orden se ve fuertemente influenciado por las diferentes configuraciones sociales y por las características específicas de los sistemas educativos, lo que, a su vez, debe ser entendido 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, 39)

El *orden instrumental* ayuda a clasificar a los alumnos en términos de su posición con respecto al mismo. Esta jerarquización del alumnado en función del éxito escolar adquiere una dimensión más relevante cuando se la vincula con el mercado laboral, tal como propone el propio Bernstein. Según este autor, el vínculo entre los dos se realiza "a menudo por medio de las licencias para ejercer (exámenes) en diferentes partes del sistema, (que) son expedidas por las escuelas, universidades, etc., más que a través de contenidos específicos" (idem). Ahora bien, en el caso de la clase media, desarrollar una trayectoria normalizada implica superar satisfactoriamente las distintas etapas del sistema educativo. Obtener las credenciales necesarias les permite mantener siempre abiertas el mayor número de posibilidades disponibles. Este "camino", que es vivido naturalmente, forma parte del imaginario que subyace al conjunto de los integrantes de esta clase. Asimismo, para ellos, la creación de dicha trayectoria e identidad tiene una base común en el discurso de los padres de clase media: la individualidad de sus hijos (Olmedo, 2008). Según Allat, 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" (1993, 152).

Ante la situación expuesta anteriormente, donde la educación toma mayor fuerza como bien posicional, pero en un contexto de mayor precariedad laboral y de aumento del nivel medio de cualificación necesario para acceder a determinadas posiciones del mercado de trabajo (Bourdieu y Boltanski, 1978), no es de extrañar "la obsesión de los padres por asegurar que sus hijos desarrollen las formas apropiadas de capital cultural, lo cual hace que la competencia por lograr futuras ventajas en el mercado de trabajo se plantee ya en edades muy tempranas" (Morgenstern, 2003, 291). Como veremos, esto se presenta con especial énfasis en las familias de clase media.

este artículo desarrollaremos aquéllos elementos relacionados con el *orden instrumental*, teniendo presente que esto comporta una cierta escisión en el discurso de estas familias. En una futura publicación nos centraremos en el segundo orden mencionado, el *orden expresivo*, por lo cual el presente texto debe ser entendido con cierta cautela y con un carácter provisional.

4. 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 del conocimiento, obtener altos resultados educativos es un objetivo fundamental para intentar garantizar el futuro acceso a determinadas posiciones sociales y puestos laborales. En el caso de las clases medias, el éxito académico se plantea como una nueva estrategia que actúa como defensa ante la incertidumbre y las ansiedades generadas por el funcionamiento y la configuración del sistema (Lucey y Reay, 2002). Esto se manifiesta con particular fuerza en la creciente preocupación con que viven aquellos sectores la escolarización de sus hijos. La expectativa de encontrar un centro que entregue certezas sobre el éxito del hijo, los lleva a buscar uno que responda a la imagen que ellos han construido de lo que es una educación y un centro escolar de “calidad”.

El nivel académico de un centro es juzgado por los padres tanto por los resultados académicos que obtienen los hijos como por el grado en que éstos interiorizan el “carácter y los hábitos para triunfar en la competición con otros que no tienen esas ventajas” (Jordan, Redley, y James, 1994, 142). Escolarizar a sus hijos en centros de estas características es percibido como un antídoto que mitiga el creciente temor al fracaso escolar y a la movilidad social descendente, reinante en la mayoría de las familias de clase media. Esto pese a que, como señala Devine (2004), estas familias son conscientes de que sus hijos poseen una ventaja inicial en la búsqueda del logro académico. Sin embargo, tienen la percepción de que para mantenerla será crucial que éstos se desenvuelvan en un ambiente en el que sean intelectualmente retados y donde los profesores se esfuercen en desarrollar sus habilidades. Por lo mismo, en el momento de escoger centro para sus hijos, las exigencias académicas, las cualidades del profesorado y, por cierto, la composición social y cultural son dimensiones que los padres evalúan con particular celo.

Para el conjunto de los padres entrevistados, sostener la ventaja posicional con la que parten sus hijos está relacionado con la capacidad de hacer las elecciones correctas en el curso de su trayectoria escolar. Patricia era consciente de ello cuando recababa información acerca de los distintos centros y, de hecho, es el “nivel académico” lo que terminó decantando su elección:

Del *Cerezo* [público], 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 (que) eran muy exigentes... Entonces, a mí me decidió eso. (Patricia)

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 *Las Palmeras* [concertado-privado]. (Jerónimo)

En estos primeros fragmentos se pone de manifiesto la “gran cantidad de trabajo social, cultural y psicológico” (Lucey y Reay, 2002, 334) que estos padres se ven forzados a realizar. En estos casos, “trabajar el sistema” es un proceso que implica esfuerzo y dedicación, y, aún así, ante determinadas situaciones la decisión definitiva sobre dónde escolarizar a los hijos no resulta sencilla. De acuerdo con Ball, “«trabajar el sistema» implica saber qué estrategias se deben usar para maximizar las oportunidades de obtener un buen resultado respecto al mismo” (1994, 22), lo cual resulta especialmente importante ante la elección de centro. En España, al primar legislativamente la cercanía al domicilio o el lugar de trabajo sobre otras variables, los problemas pueden llegar en el caso de no encontrar ningún centro “satisfactorio” dentro de la zona de escolarización correspondiente. Por ejemplo, Elsa, en su búsqueda de “nivel” académico, se encuentra ante un difícil dilema. Debido a su trabajo toda la familia se había ido a vivir a un pueblo, alejado de la capital, donde sus hijos habían sido escolarizados. El problema surge cuando descubre que aquel entorno “había quedado pequeño” para sus hijos, que no podía ofrecerle a su hijo las condiciones idóneas para su desarrollo intelectual. Ante esta situación optan por trasladarse a vivir a la capital de la provincia, con el objeto de que sus hijos pudiesen asistir a un centro público de elite, con “niveles más elevados” y más acorde a sus expectativas. Esto implicaba un nivel importante de sacrificio para la propia Elsa, quien tenía que desplazarse, al menos dos horas diarias, para atender su trabajo.

E: Como yo era maestra, me tuve que ir a Periana, (y ellos) se vinieron conmigo. Allí no había nada más que un centro, que era el centro público. Entonces, mi hijo Francisco hizo todo lo que fue la Primaria en ese centro público. (...) 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 Francisco en...

E: Sí, por mantener a Francisco ya en Granada donde los niveles estaban más elevados, porque en los colegios públicos los niveles siempre están en función del tipo de alumnos. (Elsa)

El caso de Elsa muestra cuánto se valora la educación de los hijos, especialmente, en comparación con otras dimensiones de la vida familiar. Para ella, era fundamental encontrar un centro escolar adecuado, incluso a costa de renuncias y sacrificios de su parte. En la misma línea de lo analizado por Allat (1993), uno de los objetivos prioritarios de estas familias es que sus hijos obtengan buenas calificaciones en los exámenes de carácter oficial. Una “buena escuela”, por tanto, será aquella que los prepare adecuadamente, entregándoles las herramientas suficientes para que puedan desarrollar su trayectoria escolar de acuerdo a lo proyectado. Esta sensación de “urgencia educacional” que se observa en las familias (Reay y al, 2006), también parece generar una creciente presión sobre los centros para que mantengan un estricto control sobre el devenir educativo de los hijos. Si bien, pese a la preocupación explícita por los resultados académicos, en las entrevistas son constantes las referencias a la

importancia de no adelantar acontecimientos y no desdeñar otros aspectos de la vida escolar de los centros (Gewirtz et al., 1995). Dichos aspectos hacen referencia al *orden expresivo* de los centros como son: el origen social y el control sobre el resto de compañeros, el "prestigio social" de los centros, etc., los cuales conformarían un concepto "mixto" de lo que entienden estos padres por una "escuela de calidad" o una "buena escuela"⁶.

Un aspecto a destacar es que en la medida en que se avanza en el sistema educativo y se acerca el fin de la educación secundaria, la presión de los padres sobre los centros y sus propios hijos parece aumentar considerablemente. En aquel momento todas las miradas están puestas en la prueba de Selectividad, cuyos resultados determinarán las posibilidades de acceso a los diferentes centros de Educación Superior. Debido a esto, la realización de frecuentes controles y pruebas de evaluación en el colegio, es considerado el mejor mecanismo para monitorizar de cerca el proceso. Esto contribuye a tranquilizar a las familias de cara a la futura realización de los exámenes de Selectividad que deben rendir al concluir la educación post-obligatoria:

Porque allí lo que sí hacen es hablar mucho... "¿cómo está este alumno?". Porque además es un colegio que hace muchos controles... Eso es bueno, a mi me gusta también esa parte. Cosa que no tienen los públicos, creo. Hacen muchos controles... hacen un tema y hacen una prueba escrita, otro tema, otra prueba escrita... (...) y luego hacen ejercicios valorables, un examen sorpresa, valorable. Con eso van haciendo controles, y luego todo puntúa... que te preguntan en clase, y que contestes adecuadamente (...) pues eso motiva a los niños, hacen que los niños vayan estudiando al día... (...) A lo mejor estoy equivocada en todo lo que te estoy diciendo, pero eso es lo que yo capto. (Patricia)

Como señalábamos, para los padres de clase media, un "buen centro" es aquél que muestra un nivel académico elevado pero, a su vez, es el que consigue que el alumnado se identifique con el *orden instrumental* reinante en el mismo. 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 y el niño "accepten y comprendan los medios o los fines de ambos órdenes" (ibidem, 41). El mismo autor plantea que las familias en las que se da esta situación suelen ser aquéllas pertenecientes a las clases medias. Por ejemplo, cuando un niño no se conforma con la calificación obtenida, "un notable es poco", y siente la necesidad de esforzarse, podemos afirmar que se ha identificado con el objetivo de estas familias de clase media; es decir, con unos órdenes expresivo e instrumental muy concretos, aquéllos que se dan en los centros que éstas valoran:

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

⁶ Como se puso de manifiesto anteriormente, los elementos referentes a este segundo orden (el orden expresivo) serán analizados en una futura publicación.

estudiando, decía: «papá yo llego a hablar con unos amigos, que no son del colegio, y me dice: "joder, los de *Los Nogales* [concertado-privado], *Los Pinares* [concertado-privado] 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 (Javier)

Por otra parte, las preferencias de los padres al momento de elegir centro -búsqueda de un ambiente general idóneo, preocupación por el tipo de compañeros y familias que atienden los centros o configuración social de los distritos educativos- implican, en muchos casos, la búsqueda de espacios escolares socialmente homogéneos. En opinión de la mayor parte de las familias entrevistadas, en aulas de estas características se facilita el trabajo de los profesores. Los padres que han participado en nuestro estudio elaboran un discurso que demanda y valora positivamente el hecho de que los centros a los que envían a sus hijos no cuenten con una importante diversidad social y cultural. La homogeneidad social suele ser considerada un activo de los diferentes centros y, por tanto, es un aspecto que ocupa un lugar prioritario cuando se escoge el centro de sus hijos. Como afirma Valentín, un centro puede llegar "hasta donde le permite el material", explicitando el hecho de que el aprendizaje de los estudiantes estaría en directa relación con el origen social del conjunto de sus alumnos. Por ello, Marcos está preocupado en buscar un centro en el que predomine un "buen material". Para él, esto se puede determinar conociendo a los compañeros de sus hijos, quienes han de tener "padres con estudios":

¡Hombre! Yo creo que unos padres que tengan ciertos estudios, el nivel de esa clase, salvo raras excepciones, es superior, en calidad a unos hijos que (...) tengan a los padres sin estudios ninguno... No es lo mismo valorar... lo que tú ya has tenido, [pues] se valora mucho más que lo que no tienes, o que desconoces ¿no? Lo desconocido no se valora. Entonces, a mí me gusta... no te digo que fueran hijos todos de catedráticos, ni mucho menos, pero sí que tuvieran unas amistades los niños, pues con gente que... que también sus padres también tengan estudios, conocimientos. No es que sean catedráticos, pero sí que hayan ido a la escuela. Eso ¡claro! que me influye. Y es que como también lo sé por propia experiencia... yo he estado muchos años... 25 años dando clase, y ¡caramba! Yo sé los niños que son hijos de profesores, o los que son hijos de médicos, de abogados, de veterinarios, etc., pues normalmente, por no decir cien por cien (...) rinden mucho más en la escuela, que los niños que los padres no tienen estudios... (Marcos)

La información respecto a las características del alumnado de un centro es conocida previamente a través de las redes sociales en las que participan las familias (Ball y Vincent, 1998). Este hecho refuerza la influencia de los aspectos relativos al capital social familiar (Bourdieu, 2001). De esta forma se transmiten percepciones e informaciones respecto a las características sociales de los estudiantes que asisten al centro, los cuales serán los futuros compañeros de sus hijos:

Y es verdad que, por ejemplo, yo entiendo por lo que veo... el nivel, lo que es estrictamente académico, el nivel de exigencia es mucho mayor aquí en este centro [privado]. 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 *Los Enebro* [concertado-privado] es mucho más homogéneo el alumnado en cuanto a procedencia. (Valentín)

Desde esta perspectiva, la ventaja de los centros privados reside en su capacidad de controlar y seleccionar su alumnado, lo cual les permite nutrirse de un "buen material" que facilita el conjunto de los procesos pedagógicos. Aún así, los padres de clase media que enviaron a sus hijos a escuelas públicas no presentaron dificultades de adaptación, confirmando el hallazgo de Jordan y su equipo (1994), según el cual, si nos centramos tan sólo en los alumnos de clase media, la mayor calidad de los centros privados sobre los públicos es ilusoria. Por ejemplo, es el caso del hijo de Elsa, quien asiste a un centro público y obtiene resultados destacados⁷. 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, es necesario afrontarlos desde la propia familia. En este punto, debemos señalar la importancia de poseer las herramientas necesarias que permitan a unos padres poder "leer" dichos problemas y buscarles solución:

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. (...) 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. (Elsa)

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 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, 59). Es el caso de Ángel, quien al enviar a sus hijas al centro público que les correspondía por su domicilio, tomó

⁷ De acuerdo con la prueba PISA 2006, en España al corregir los resultados por el nivel económico y cultural del alumno, junto con el nivel socioeconómico y cultural medio del centro, no existe diferencia significativa entre los centros de titularidad pública y privada en ninguna de las diez comunidades autónomas que fueron evaluadas. En el caso de Andalucía, los resultados corregidos favorecerían a los centros públicos por 15 puntos, lo que, sin embargo, tampoco es estadísticamente significativo (Ministerio de Educación y Ciencia, 2007, 92-93).

las "precauciones necesarias", organizándose por adelantado para que sus hijas no se vieran perjudicadas por su decisión. Él es capaz de movilizar a la Asociación de Madres y Padres de su centro para solucionar su propia preocupación personal respecto a una posible pérdida de nivel académico de sus hijas. Su objetivo es disminuir el riesgo de fracaso al haberlas matriculado en un centro público.

¡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 hubiera inglés en nuestro instituto, clases de inglés para todos los niños desde el APA [Asociación de Padres de Alumnos]. Me acuerdo que tuvimos contratado a un profesor nativo que también, bueno, era profesor mío de inglés también. (Ángel)

Como vemos, un segmento de los padres de clase media disponen no sólo del capital cultural y social suficiente para ayudar a sus hijos en el terreno académico, sino también del capital económico para poder pagar por determinados servicios extracurriculares a los que ellos no pueden dar solución personalmente.

Un momento clave en este proceso de elección se produce cuando el hijo debe ingresar a Bachillerato, donde al finalizar debe rendir las pruebas de acceso a la Universidad. Este periodo de transición es para el conjunto de los padres un momento de profunda ansiedad. Por lo mismo, en muchos casos se producen movimientos estratégicos con el objetivo de obtener resultados académicos que garanticen el acceso al mayor número de estudios universitarios posibles. Dichos movimientos, en algunas ocasiones, pasan por abandonar aquel centro que no está ofertando un nivel académico adecuado y buscar ahora mayores tasas de excelencia. De modo similar a lo apuntado por Ball, algunos padres entrevistados utilizan "estrategias mixtas" (2003, 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 Jerónimo, pero aún así se ve como la mejor de las opciones, por lo que la familia se sitúa en situación de alerta y agudiza 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 [del centro público]. 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. (Rosa y Jerónimo)

Una vez más observamos, en las palabras de Rosa, 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 también se valoran otros aspectos. La situación cambia en Bachillerato, cuando el nivel de desarrollo académico tiene consecuencias directas sobre el futuro 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.

De cualquier forma, en un futuro no muy lejano, esta realidad puede cambiar de forma drástica, fruto de los recientes cambios en la legislación educativa española. En el artículo 85.1 de la recientemente aprobada Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se puede leer lo siguiente:

Para las enseñanzas de bachillerato, además de a los criterios establecidos en el artículo anterior⁸, se atenderá al expediente académico de los alumnos. (LOE, 2006: art. 85.1)

De esta manera, se acepta la utilización de criterios académicos en la elección de centro educativo en niveles no universitarios. Con esta medida, a la luz de los razonamientos expresados por estas familias, se estaría reforzando la importancia de escoger centro al comenzar la Educación Secundaria Obligatoria, con el objetivo de contar con un buen expediente académico en vista de la futura competencia que se producirá en Bachillerato por entrar a los centros de mayor demanda. En términos de la equidad del sistema, una política de este tipo soslaya la evidencia existente respecto del impacto del capital cultural en el rendimiento académico, y puede tener como consecuencia aumentar la segmentación del sistema y acrecentar las ventajas de los grupos más acomodados. En lo que respecta a la formación de los hijos, esto puede estimular a los centros y a los padres a colocar toda su atención en las calificaciones académicas más que en otros aspectos del currículum. Aquí encontramos un ejemplo claro de cómo la modificación de las políticas relativas a la elección de centro puede incidir directamente en la acción y en el rol que juegan los distintos actores educativos.

5. ATENCIÓN PERSONALIZADA: IMPORTANCIA DEL SEGUIMIENTO Y EL ACOMPAÑAMIENTO

Junto a la preocupación por la “excelencia” del centro, los padres de clase media también consideran importante el trato que reciben los alumnos en

⁸ 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.

el mismo. Para ellos, un “buen ambiente” escolar es un espacio donde 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. Patricia, aun habiendo optado por un centro público, sostiene que es en los privados en los que esto se cuida más, lo que es reafirmado por Marta, quien plantea que en el colegio “calaron” a sus hijos en muy poco tiempo:

Creo que la [educación] privada se preocupa más por eso. Si tiene un alumno que tiene más problemática, pues, se preocupa un poco más. (Patricia)

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, me di cuenta que conocían a mis hijos casi mejor que yo (...) y llevaban un mes o algo así en el colegio. O sea, los habían calado perfectamente. 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. (Marta)

Frente a lo que consideran la impersonalidad de los centros públicos, estos padres observan que en los centros privados se produce una atención personalizada, “están más encima de los niños”. Como afirma María, no se trata de un aspecto baladí o secundario. El objetivo es 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:

Yo, por ejemplo, estudié en *El Roble* [público]... 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 (...) pues eso no es... (Jorge)

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... (María)

No es de extrañar, por tanto, que la masificación presente en algunos centros educativos, incluso en parte de la enseñanza privada, sea vista como un obstáculo. Una clase masiva implicaría la necesidad de una mayor presencia de la familia en el seguimiento educativo, ya que se exige un mayor trabajo autónomo del alumno, al no poder 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. Dicha ansiedad es expresada por Laura, la cual, ante la imposibilidad de modificar esta situación, decide cambiar

a sus hijas a un centro donde ella cree que sus hijas recibirán una atención más personalizada:

Entonces las metimos en *El Sauce* [concertado-privado] a ver que tal, 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 (...) 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. (Laura)

Esto reafirma el hecho de que para algunas de estas familias, especialmente aquéllas que destacan por su capital económico, la solución a este tipo de "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 mediano 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. (...) 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 *El Granado* [privado]... 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. (Laura)

J: Estamos hablando que... que los cursos, han pasado de ser... de 38 como te he comentado al principio, del otro centro, que a mí eso me agobiaba demasiado... pues han 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... ¡joye!... por qué pagáis tanto sino os...

J: ... por qué hacéis ese esfuerzo económico... pues a lo mejor... (Jorge y Patricia)

Las palabras tanto de Laura como de Jorge y Patricia indican la puesta en práctica de principios de instrumentalidad en la elección del centro escolar. Ellos fijan unos objetivos, a partir de los cuales leen la situación y los requisitos

para alcanzarlos. La única diferencia con respecto a aquellos padres de clase media que llevan a sus hijos a centros públicos o concertados es que, en su caso, éstos gozan de un alto status económico, el cual utilizan para garantizar una atención más personalizada, ante la dificultad 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, 143). De cualquier forma, la atención personalizada que disfrutaban los hijos, ya sea por medio de la familia y/o de la escuela, tiene un objetivo común: conseguir un rendimiento académico suficiente para continuar ascendiendo dentro del sistema educativo y, conservar, así, abiertas el máximo número de opciones posibles.

6. EVALUACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS CENTROS: LA IMPORTANCIA DEL PROFESORADO Y LA METODOLOGÍA

Otro aspecto valorado por las familias de clase media, referido al orden instrumental de los centros, es el funcionamiento curricular y pedagógico de los mismos. Coincidiendo con los resultados de Ball (2003), estos padres frecuentemente afirman buscar una educación de carácter general, no muy especializada, favoreciendo el desarrollo integral de la persona que desean formar y repleta de actividades extracurriculares. En un primer momento, se da una mayor importancia a aquellas actividades que desarrollan otras dimensiones de la persona más allá de las propiamente académicas. Sin embargo, esto se produce en un contexto de un profundo enmarcamiento del ritmo de trabajo, donde muchas veces contrariamente a lo expresado, el ámbito de discrecionalidad y decisión del alumno sobre estos espacios se ve enormemente reducido. Son parte integral del proyecto formativo que muchas padres de clase media han trazado para sus hijos en aras de fortalecer sus capacidades para enfrentarse a un futuro que ellos perciben complejo. Asimismo, a medida que se profundiza en el análisis del discurso de estas familias, se puede constatar que con frecuencia el objetivo último y fundamental es la consecución de unos resultados académicos satisfactorios –tanto en el presente como en el futuro-, a los que serán supeditadas el resto de acciones y actividades. De la misma forma, 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 aun 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 ultimo contradichos” (1998, 442). En definitiva, para las familias participantes en nuestro estudio “lo verdaderamente importante es que al hijo se le exija «lo suficiente», se le mantenga ocupado en sus tareas y no se le distraiga” (Ball, 2003, 71). Así, estos padres defienden una metodología, en la que se le motive constantemente y mediante la que se responsabilice al niño de la marcha de su trabajo. De hecho, como veíamos anteriormente, la atención personalizada es considerada 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 que genera 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 capacidades. Se trata de llevar al hijo al límite de sus posibilidades, pero con precaución y cuidado de no extralimitarse (Lucey y Reay, 2002):

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... 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 tienen que hacer, las tienen que llevar ellos al ritmo, pero bien, pero... pero... están viendo que no hacen nada a lo mejor o que están entretendidos 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". (Patricia)

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 ... 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 (...) a estudiar y les ponen deberes desde muy pequeños, 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 pequeños, luego es muy difícil cogerlo. Efectivamente, luego me he dado cuenta que tienen razón, que si desde pequeños no empiezan, no tienen un hábito y un horario, luego es muy complicado. (Marta)

Los padres valoran aquellos centros donde creen que existirá mayor preocupación por la autoestima y la individualidad de sus hijos. Asimismo, esperan de los centros una permanente atención a la formación de hábitos de estudio en el alumnado, en vistas a prepararlos adecuadamente para superar los retos a los que se enfrentarán en el transcurso de su vida escolar. Son dimensiones que deben ser controladas y fomentadas explícitamente en la escuela. En función de estos objetivos, los padres consideran que no todos los centros se encuentran igualmente capacitados para hacerlo. Para ellos, este ámbito de la formación de sus hijos recibe una atención especial en los centros privados, en particular si se les compara con lo que, ellos sostienen, sucede en los centros públicos.

Algo similar a lo expresado por Marta ocurre en el caso de Tito, el cual incluso hace referencia a la experiencia de otros países para explicar su preferencia por los centros privados, especialmente aquéllos de educación diferenciada. Este padre manifiesta su preocupación por encontrar un tipo de enseñanza que se adecue a las características específicas de sus hijas. Para esto construye un discurso donde hace referencias a las dimensiones psicológica y pedagógica de la educación, realiza comparaciones internacionales y reflexiona sobre distintos aspectos organizativos de los centros. Esto muestra el importante trabajo realizado por estas familias para acumular selectivamente

conocimientos sobre el sistema educativo, en función de dar sostén y racionalidad a las decisiones que ellos realizan. El hecho de que la mayor parte de los padres entrevistados posean un discurso elaborado sobre la elección de centro, sin duda, les ubica en una posición ventajosa antes y durante el proceso de elección. En ocasiones, como se muestra en la siguiente cita, esto sirve para justificar elecciones escolares que comportan otros mecanismos de segregación, que se agregan a la procedencia socio-económica del alumnado, como puede ser la elección de centros escolares diferenciados por sexo.

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 respuestas distintas. Y, bueno, pues, el que puedan ser los centros más homogéneos, sí. Pero yo pienso que eso puede darles más riqueza, ¿no? Creo. (Tito)

Además de lo mencionado anteriormente, la alta valoración que muchos de estos padres tienen por la educación privada también se relaciona con la imagen positiva que tienen de la disposición de sus profesores y el modo en que se organiza el trabajo docente. En casi todas las entrevistas se observan referencias a la necesidad 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 críticas más recurrentes a la red pública por parte de las familias de clase media que optaron por centros privados. Los docentes de 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 falta de motivación y la carencia de compromiso con el aprendizaje efectivo de los alumnos. El problema, como se presenta a continuación, se vería acrecentado por la menor capacidad que tendrían los centros públicos para motivarlos y controlar su desempeño profesional. Por el contrario, estos padres observan una clara sensación de control directo sobre el profesorado en la enseñanza privada, tanto desde el centro como desde los propios padres. El caso de Tito es significativo, ya que él mismo es profesor en un instituto del sector público y, conociendo el sistema "desde dentro", defiende esta misma línea:

El funcionamiento de los centros privados o concertados, ante (...) 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

rendimiento o de actitud del profesorado en los centros públicos vaya a cambiar algo, yo creo que no. (Tito)

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. (Patricia)

En este aspecto, muchas de estas familias plantean ideas similares a las de aquellos teóricos que defienden que las dinámicas privatizadoras mejoran la "calidad del sistema". De hecho, un sector importante de los padres entrevistados –con diferentes grados de explicitación- hacen suyos elementos relevantes de aquella trama discursiva. Esto da cuenta de una marcada intertextualidad al interior del habla parental e invita a analizar su discurso en el contexto del reforzamiento del imaginario social que sostiene una visión esencialmente negativa de la red pública de educación. Esto también se expresa, por cierto, en su percepción sobre el peso específico que poseen los padres al interior de los distintos centros escolares.

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... (...) 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? (José Enrique)

Ubicándose en el lugar del padre-consumidor, muchos de ellos manifiestan –con diferentes grados de elaboración discursiva- que en la educación privada el recurso de la "voz" de las familias posee la capacidad para modificar aspectos propios de la organización del trabajo docente. Mientras, por el contrario, la educación pública sería impermeable a sus demandas más cotidianas, manteniendo una cultura organizacional que se encuentra en la antípoda de lo que ellos esperan. Por ejemplo, el carácter de funcionario de los profesores de la red pública limitaría su motivación para el trabajo. De sus palabras puede deducirse una apuesta por la autonomía de los propios centros, en particular con respecto a algunas funciones como, por ejemplo, la contratación y despido del profesorado. Como defiende abiertamente el propio José Enrique, el modelo de organización empresarial facilita el esfuerzo y la actualización del profesorado.

El problema yo lo veo más bien en la motivación de un centro privado, un centro privado-concertado y uno 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 un *Los Nogales* [concertado-privado], estamos hablando de un *Olivar* [concertado], etc., 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 (...) 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? (José Enrique)

Reforzando esta idea, Laura sostiene que el “desastre” de la educación pública es un problema inherente a sus características organizacionales y a la forma en que estos centros organizan el trabajo escolar. Así, más allá de que muchos padres de clase media valoren positivamente los conocimientos de los docentes de los centros públicos, es extendida la percepción de que su disposición frente al trabajo y su implicación con los alumnos es menor en comparación con sus pares de los centros privados.

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. (...) 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 dar un ejemplo a los niños correcto (...) 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, en los colegios de la provincia, 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. (Laura)

Otro aspecto que se evalúa de las “ofertas” pedagógicas de los centros es la existencia de actividades escolares que buscan fortalecer la actuación de los estudiantes en las diferentes disciplinas académicas. 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. En el caso de Marta, el centro privado adonde asiste su hijo, le ofrece unas facilidades que ella percibe que no encontraría en un centro de titularidad pública y que mostrarían, según plantea, una mayor preocupación por los resultados académicos de los estudiantes:

...en el colegio también están muy encima de eso. Ayudan a leer con... incluso, por ejemplo, con éste (su hijo) que te digo que tuvo problemas de oído y eso era cuando estaba en *El Ciprés* [privado], que en *El Ciprés* tienen la Educación Infantil. Ya cuando pasó a Primaria, a *El Cedro* [privado], 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... pero fuera, digamos, de horario escolar. O sea, que en ese sentido tienen muchas facilidades. (Marta)

Además del valor específico que puedan tener, por ejemplo, las actividades extracurriculares en fortalecer la preparación del alumnado, éstas permiten descargar a las familias de determinadas responsabilidades y tareas que, de otra forma, ellas 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":

...quiero que los cuiden muchísimo, quiero que tengan una comida buena en el colegio, quiero que tengan autobús en el colegio... porque para mí es más fácil... o sea, yo también quiero calidad de vida, en lo que pueda. (Patricia)

Y entonces decidimos, aparte que ese año fue el último año que *El Sauce* [concertado-privado] tuvo clases hasta por la tarde, había hasta las 5 y a partir de ese año cambiaban, porque los padres querían, según la directora... 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 qué hacían los niños, daban un poquito una clase y luego toda la tarde en tu casa... el niño, qué hacía, 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. (Laura)

Dentro del orden instrumental, un último aspecto que es considerado por los padres es la calidad y variedad del equipamiento y de recursos pedagógicos de diversa índole con que cuenta cada establecimiento. De acuerdo a su percepción, en esta dimensión los colegios privados se encuentran mejor preparados, debido, fundamentalmente, a los mayores recursos con que cuentan. Este es un aspecto que se encuentra relativamente ausente en el discurso de los padres que tienen hijos que asisten a centros públicos. Para aquéllos que envían a sus hijos a centros privados –fundamentalmente no concertados- la calidad de las instalaciones permite ofrecer una gama amplia de actividades para que sus hijos desarrollen. Esto es altamente valorado cuando los estudiantes hacen uso de ellas. Pero incluso, en aquellos casos donde *a priori* se piensa que dichas facilidades no serán aprovechadas por sus hijos, como es el caso de Jorge, la calidad de las instalaciones es considerada un elemento de status. Es una cuestión de "imagen", como apunta su esposa Patricia, más allá de la utilidad real que éstas tengan:

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. (Laura)

J: Otra cosa que también... (es) interesante... [son] 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... que tengas unas instalaciones...

P: ... haces todo tipo de deportes...

J: ...y que sea un colegio... y que sean unas instalaciones, en el 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 (...) le enseñan todo tipo de deportes, incluida natación...

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 mí nos gusta el fútbol... pero bueno, es para valorarlo....

P: ... todo eso... todo eso es... está, en la imagen del colegio. (Jorge y Patricia)

Como se pudo 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, como vemos, 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, lo cual subraya la importancia del nivel de capital económico que estas familias son capaces de movilizar. Pero el recurso al capital económico no es utilizado tan sólo en relación con la búsqueda y el pago de determinados servicios "extraordinarios. Como veremos en el apartado siguiente, el recurso a este tipo de capital es especialmente útil y recurrente cuando la trayectoria "normal" y deseada de los hijos se ve puesta en peligro o surgen situaciones problemáticas vinculadas con el centro educativo, ya sea público o privado, en el que éstos se encuentran.

7. LA UTILIDAD DEL CAPITAL ECONÓMICO: EDUCACIÓN PRIVADA COMO REFUGIO ANTE LOS PROBLEMAS

En este último apartado nos centraremos en las acciones de las familias de clase media cuando la trayectoria de los hijos se aparta del camino que tenían proyectado 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 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*, los padres suelen poner en práctica una serie de herramientas con el objetivo de buscar soluciones que consideran apropiadas. En muchos casos, 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 escoger 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, al disponer de un alto grado de capital cultural están más capacitados para discernir qué se debe hacer en cada caso e incluso, en ocasiones, pueden ellos llevarlo a cabo. Por otro, algunas de estas familias probablemente no disponen 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 llega 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, 21). La estrategia de usar el capital económico para solucionar 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 Patricia:

(...) puesto que pagas, pues te pasan. Entonces, hay gente que pasa y no ha alcanzado los conocimientos (risas). Eso me parece poco serio (risas). (Patricia)

Para este grupo de familias, la movilización del capital económico, aun no siendo probablemente la primera de las opciones contempladas, es considerada una alternativa necesaria en situaciones clasificadas “de riesgo” (Devine, 2004, 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 Elsa, que llevaba a su hijo a un centro público y vivió una situación de este tipo, el principal problema es que éste pudiese desarrollar lo que anteriormente denominábamos una “identidad académica dañada”. De lo que se trata, en definitiva, es 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” (Bernstein, 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. En el caso del hijo de Elsa, como se verá más adelante, 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 negativo 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”. 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” (Bernstein, 45), aspecto que, como veíamos, los padres de clase media tratan de evitar por cualquier medio.

En dichas situaciones de “riesgo”, la elección de un centro privado es considerado como un “refugio” al que acudir. Javier, al igual que Elsa, frente a 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”:

El año pasado cuando repitió, cuando suspendió, le dije: «te voy a llevar a *Las Palmeras* [concertado-privado]». Porque yo sé que, en *Las Palmeras* me conozco a varios profesores (...) 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 a todos los aprueben, pero es más fácil aprobar en *Las Palmeras*. (Elsa)

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 *Los Álamos* [concertado] 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. (Javier)

Los recursos económicos son de gran utilidad cuando se produce una situación que genera inseguridad y pone en riesgo la trayectoria escolar y el futuro 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 un filtro importante 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 prueba de Selectividad no son favorables o dificultan cumplir con 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 Ave María. 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. (César y Pepa)

Como podemos observar en este fragmento, César y Pepa, ante la imposibilidad de que su hijo realice los estudios universitarios que deseaba, ponen en funcionamiento su capital cultural y comienzan un proceso de búsqueda de alternativas posibles, lo 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 es 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 hemos puesto de manifiesto a lo largo del presente artículo.

8. A MODO DE SÍNTESIS

Hemos centrado nuestra atención en los aspectos instrumentales (Bernstein, 1988) que los padres y madres de clase media valoran cuando se enfrentan al proceso de elección de centro. 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. Esto garantiza que sus hijos cuenten con un amplio espectro de futuras posibilidades, generalmente relacionadas con los estudios superiores. En función de eso, se valoran la atención personalizada y el nivel y compromiso del profesorado de los distintos centros. 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, tratando de evitar que se produzcan situaciones no deseadas de *extrañamiento* y *alienación*.

Por otra parte, podemos decir, en consonancia con lo descubierto por Taylor (2001), que las familias de clase media primero eligen 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, 2003, 76). Con todo, aquellos padres que han escogido centros privados parecen haber desarrollado un tipo de discurso caracterizado por oposiciones binarias, donde la red privada se asocia con una educación eficaz y de calidad y la escuela pública aparece sumida en una profunda crisis.

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), entendiéndolo que para estos padres es tan importante encajar tanto académica 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 Jerónimo son sumamente esclarecedoras a este respecto:

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. (Jerónimo)

Para comprender las repetidas elecciones que las familias van tomando a lo largo de las distintas etapas educativas de 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 que se producen en las valoraciones que realizan los padres. Por esto, para comprender las distintas estrategias que despliegan los padres en la elección de centro es importante analizar cómo varían las exigencias en función del momento y de la situación particular en que se encuentra cada hijo en cada uno.

Hasta el momento, uno de los aspectos más importantes que destacan en nuestro análisis, es la similitud 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 comunes, aún cuando ellos actúan de forma independiente, desde el prisma de la individualidad y la singularidad de sus hijos y sus estrategias. Esto podría ser expresión 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, 2003, 146)

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, Gewirtz, y Ball, 1994). El análisis del discurso y de las acciones emprendidas por estas familias nos permite definir a estos padres, en el sentido propuesto por Reay y Ball (1998), como verdaderos "trabajadores de la elección de centro". Más aún, dentro del marco de creación de mercados

educativos en el que nos encontramos, cabe concebir a los padres y madres de clase media como consumidores "activos", especialmente frente a la toma de decisiones que supone el proceso de escolarización y elección de centro. 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. Estas dinámicas son 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. Por lo mismo, la mayor capacidad de elección que poseen estos grupos sociales se suele utilizar para construir espacios educativos concordantes con sus propias aspiraciones y valores. De este modo, en el contexto de un sistema educativo masificado y con creciente libertad de elección por parte de los padres, ciertas escuelas privadas y de elite podrían estar reforzando su carácter de enclaves protectores de la formación de clase (Sedden, 2001, 134). Dado que la identidad en el mundo contemporáneo es algo por construir, su labor sería ayudar a producir y reproducir la "comunidad de destino": la clase media.

En este marco, 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, las cuales poseen fines y generan 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 no consideramos las acciones y el desarrollo de estrategias por parte de las familias de clase media, estaremos obviando con ello nuevos mecanismos de transmisión de privilegios y creación de desigualdades.

Referencias Bibliográficas

- Allatt, P. (1993). Becoming privileged. The role of family processes. In I. Bates y G. Riseborough (Eds.), *Youth and Inequality*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S.J. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Ball, S.J., Bowe, R., y Gewirtz, S. (1994). Market forces and parental choice. In S. Tomlinson (Ed.), *Educational Reform and its Consequences*. London: Rivers Oram Press.
- 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. In J. Demaine (Ed.), *Sociology of Education Today*. New York: Palgrave.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, Códigos y Control. Vol. II. Hacia una Teoría de las Transmisiones Educativas*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1998). *La Distinción. Criterios y Bases Sociales del Gusto* (2ª ed.). Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2001). El capital social. Apuntes provisionales. *Zona Abierta*, 94-95, 83-87.

- 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 y 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.
- 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, Ph. (2000). The globalisation of positional competition? *Sociology*, 34(4), 633-653.
- Calero, J. (1998). *Una Evaluación de los Cuasimercados como Instrumento de Mejora para la Reforma del Sector Público*. Bilbao: Fundación BBV.
- Chubb, J.E., y Moe, T.M. (1990). *Politics, Markets and America's Schools*. Washington: The Brookings Institution.
- Devine, F. (2004). *Class Practices. How Parents Help Their Children Get Good Jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fernández, J.M. (2007). Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario. *Revista de Educación*, 344, 41-59.
- Gewirtz, S., Ball, S.J., y Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Glatter, R., Woods, A., y Bagley, C. (1997). Diversity, differentiation and hierarchy. School choice and parental preferences. En R. Glatter, A. Woods y C. Bagley (Eds.), *Choice y Diversity in Schooling. Perspectives and Prospects*. London: Routledge.
- Goldthorpe, J. H. (1982). On the service class, its formation and future. In A. Giddens y G. Mackenzie (Eds.), *Social Class and the Division of Labour*. New York: Cambridge University Press.
- Jordan, B., Redley, M., y James, S. (1994). *Putting the Family First. Identities, Decisions and Citizenship* London: UCL Press.
- Lareau, A., y Shumar, W. (1996). The Problem of Individualism in Family-School Policies. *Sociology of Education*, 69(Extra Issue), 24-39.
- 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.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2007). *PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español*. Disponible en: <http://www.mec.es>
- Morgenstern, S. (2003). La crisis de la sociedad salarial y las políticas de formación de la fuerza de trabajo. *Témpora*, 3, 279-306.
- Olmedo, A. (2007). *Las Estrategias de Elección de Centro Educativo en las Familias de Clase Media. Estudio de la Incidencia Social en un Mercado Educativo Local*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Olmedo, A. (2008). Middle Class Families and School Choice: Freedom versus Equity in the Context of a "Local Education Market". *European Education Research Journal* 7(2), (en prensa).
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G., y Wigfall, V. (2003). *Education and the Middle Class*. Buckingham: Open University Press.
- Rambla, X. (2003). Las desigualdades de clase en la elección de escuela. *Revista de Educación*, 330, 83-98.

- Reay, D. et al. (2006). *Community, capital and calculation: Secondary school choice and the middle class self*, British Educational Research Association Annual Conference, University of Warwick.
- Reay, D., y Ball, S. J. (1998). 'Making their minds up': Family dynamics of school choice. *British Educational Research Journal*, 24(4), 431-448.
- Sedden, T. (2001). Revisiting inequality and education; a reminder of class; a retrieval of politics; a rethinking of governance. *Melbourne Studies in Education*, 42(2), 131-144.
- 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.
- 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.
- Villarroya, A. (2000). *La Financiación de los Centros Concertados*. Madrid: C.I.D.E.
- 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.
- Wright, E.O. (2000). *Class Count: Comparative Studies in Class Analysis* (Student ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

