

LA INFLUENCIA DE LA FAMA DE LAS ESCUELAS EN LA ELECCIÓN DE CENTRO ESCOLAR DE LAS FAMILIAS: UN ANÁLISIS ETNOGRÁFICO

The influence of school fame in parental school choice: an ethnographic analysis

Carlos PELÁEZ-PAZ
Universidad Complutense de Madrid. España.
cpelaez@ucm.es
<https://orcid.org/0000-0002-3905-7595>

Fecha de recepción: 02/02/2020
Fecha de aceptación: 21/04/2020
Fecha de publicación en línea: 01/07/2020

RESUMEN

La libertad de elección de centro de las familias ocupa un lugar central en la política pública educativa en nuestro contexto de *cuasimercado* escolar, aunque diversas voces afirman que es un factor que explica la segregación escolar en nuestro contexto. Nos preguntamos por el papel que desempeñan las representaciones sobre las escuelas —la «fama»— en la elección familiar y en qué medida se relaciona con la desigual distribución del alumnado. Presentamos los resultados de una etnografía con perspectiva holística y *macroetnográfica* realizada en tres áreas urbanas de la Comunidad de Madrid: el distrito de Usera en la capital y las ciudades de Leganés y Majadahonda, elegidas por sus diferencias en renta y presencia de población de origen extranjero. Las técnicas utilizadas han sido la observación participante y entrevistas en profundidad, analizado los datos según el método de análisis por categorización. La fama nos muestra que las «buenas razones» de la elección familiar se construyen y validan en la interacción cara-a-cara, en momentos y espacios de la vida cotidiana. Lo *microsocial* es la escala donde se construye la fama de un centro escolar y donde se van formando las decisiones familiares. La fama tiene que ver especialmente con la composición de la población escolar y la titularidad, y muestra la clasificación y

jerarquía de las escuelas de la zona a la vez que guía las estrategias familiares de evitación hacia determinados grupos sociales. El estudio refuerza la idea de que la libertad de elección de centro favorece la segregación escolar, aunque cuestiona la centralidad de la segregación residencial como factor explicativo de la segregación escolar. Las relaciones entre los grupos sociales que subyacen a las imágenes de la fama evidencian que para explicar la segregación en el sistema educativo se ha de estudiar el efecto en la vida escolar de la estructura social y la sociabilidad en el territorio.

Palabras clave: elección de centro; segregación escolar; representación social; relación padres-escuela; integración escolar; política escolar.

ABSTRACT

Parental school choice is a central factor in quasi-market educational systems as the Spanish one, although diverse voices affirm that it is a factor that explains school segregation in our context. Forgotten by educational literature, this article analyses the role that images and representations of schools, condensed in the concept of fame-reputation, play on parental school choice. The article presents ethnographic research with a holistic and macro perspective carried out in different geographical and socio-cultural settings in Madrid (Spain): Usera, Leganés y Majadahonda, chosen for their differences in income and presence of population of foreign origin. The techniques used have been participant observation and interviews, analyzing the data according to the categorization method. This research has shown that parental school choice bases on «good reasons» construed and validated through a network of daily-life and face-to-face interactions. Micro-social is the scale where the fame-reputation of a school is built and where family decisions are formed. Fame-reputation has to do especially with the composition of the school population and ownership, shows the classification and hierarchy of schools in the area while guiding avoidance strategies towards certain social groups. The study reinforces the idea that freedom of choice of center favors school segregation although it questions the centrality of residential segregation as an explanatory factor of school segregation. The relationships between the social groups underlying the images of fame show that in order to explain the segregation in the educational system, the effect on school life of the social structure and sociability in the territory must be studied.

Key words: choice of school; school segregation; social representation; parent-school relationship; school integration; school policy.

1. INTRODUCCIÓN

La libertad de elección de centro de las familias ocupa un lugar central en los debates de política pública educativa actual en el contexto español. Mientras, algunas comunidades autónomas han impulsado iniciativas legislativas que convierten la

libertad de elección en postulado básico del sistema educativo¹. Este hecho supone la aparición en nuestro contexto de nuevos interrogantes y necesidades de estudio acerca de los elementos que ponen en juego las familias a la hora de considerar qué centros escolares son adecuados para sus hijos y cuáles no.

Las cuestiones expuestas no pueden desconectarse de los procesos de transformación global iniciados desde los años 90 del siglo pasado en pro del crecimiento económico. La agenda educativa asociada a estos procesos es conocida como la «nueva ortodoxia» o «nuevo consenso» y ofrece una solución de mercado a la cuestión educativa mediante un paquete de reformas que incluyen la descentralización, la competencia entre proveedores y la elección del consumidor (Ball, 1998); de hecho, Dumay y Dupriez (2104) afirman que la elección de centro «es probablemente la característica más central del modelo» (p. 512) de un *cuasimercado* escolar. En el contexto español uno de los efectos ha sido la consolidación, especialmente en los grandes núcleos urbanos, de un *cuasimercado* educativo híbrido entre el sistema público con regulación burocrática y los mecanismos de libre mercado (Bolívar, 2008). Las administraciones públicas han ido adoptando medidas que aumentan la capacidad de las familias en la elección de centro. Villarroya y Escardíbul (2008) destacan la flexibilización de la importancia de la cercanía del centro escolar al domicilio a efectos de admisión en la escuela; la ampliación de las zonas de influencia de los centros; la equiparación del domicilio familiar y el lugar de trabajo de cualquiera de los padres o tutor; o la difusión de información entre los usuarios.

Diversas voces afirman que la libertad de elección de escuela de las familias es un factor que explica la segregación escolar en nuestro contexto (Carabaña y Córdoba, 2009; Martín, 2010) a la vez que concluyen que una mayor libertad de elección de escuela tiende a favorecer las estrategias escolares de las familias de clase media que dispondrían así de mayores posibilidades de optar por no participar en las escuelas locales (Bonal, Zancajo y Scandurra, 2019).

Este hecho es preocupante, puesto que las investigaciones existentes concluyen que la segregación escolar en España tanto por nivel socioeconómico de las familias como por origen étnico o nacional, es un grave problema ligado a las distintas políticas educativas autonómicas (Murillo 2017, 2018) y que afecta significativamente al desempeño educativo del alumnado (Calero y Escardíbul, 2016). La constatación de la elevada magnitud de la segregación escolar es recurrente en los estudios realizados a escala autonómica, entre los más importantes, los referidos a Cataluña

1. Un ejemplo paradigmático es el caso de la Comunidad de Madrid que, a través del Decreto 29/2013 de 11 de abril del Consejo de Gobierno de libertad de elección de centro escolar en la Comunidad de Madrid, y tal como afirma en su preámbulo, «eleva la libertad de elección, junto con la calidad de la educación y la excelencia académica, a la categoría de fundamentos básicos y objetivos últimos del sistema educativo» de dicha Comunidad Autónoma.

(Bonal, 2012; Sindic de Greuges, 2016), Madrid (Franzé *et al.*, 2011; Peláez-Paz, 2013) y Andalucía (García Castaño y Rubio, 2013).

Las explicaciones de la segregación escolar apuntan a cuestiones como la segregación residencial, la titularidad de los centros escolares y la composición de la población escolar según el nivel socioeconómico, el origen y/o la etnicidad (Capellán de Toro, García, Olmos y Rubio, 2013; Bonal, Zancajo y Scandurra, 2019). Así, la valoración de las características sociales del alumnado de las escuelas y, como consecuencia de ello, la evitación de determinados grupos sociales emerge, de hecho, como uno de los principales factores que mueven las prácticas y las decisiones de los agentes sociales implicados en la escolarización. En consonancia, algunos autores apuntan a la desigualdad socioeconómica y los recursos que disponen las familias como factores clave para entender la segregación (Zanten, 2007; Ferrer y Alegre, 2009).

Al explicar el que denomina «problema» de segregación en las escuelas Payet (1998) menciona, entre otras razones, el desarrollo de las prácticas de consumo de las familias y de la asignación de un valor escolar a los centros en el marco de la desigualdad en la provisión educativa². Es sabido que los distintos actores involucrados en el sistema educativo —familias, profesorado, responsables políticos, técnicos de la administración...— son sujetos culturales y que adoptan una multiplicidad de criterios, acciones, sentimientos y percepciones que configuran los encuentros con otros actores en la escuela (Soto, 2006). Así, las imágenes y categorías que componen las representaciones de las familias sobre los centros escolares están cargadas de significados que dotan a las escuelas o grupos de escuelas de determinada reputación.

Padres y madres se refieren habitualmente al mayor o menor prestigio de los centros escolares como «la fama», término éste que utilizaremos a lo largo del texto. En este texto entendemos la fama de los centros escolares como un juicio que emana de una serie de atribuciones hacia ellos (ideas, imágenes, prácticas realizadas, valoraciones...) compartidas de modo heterogéneo por grupos de personas, lo que implica una opinión y apreciación de un objeto, la escuela. Esta noción es diferente a otros usos de sentido común de la fama, que dan razón del mayor o menor grado de conocimiento de una persona u objeto.

Este trabajo forma parte una investigación más amplia cuyo objeto de estudio es la segregación escolar del alumnado de origen extranjero resultado de una distribución desigual entre centros educativos. Durante el trabajo de campo, emergieron diferentes interrogantes en torno a la fama de las escuelas que son los que dan

2. Payet esgrime hasta cuatro razones que explican la segregación en las escuelas ligadas al mercado escolar francés: la existencia de un sector privado educativo fruto del fracaso del proyecto laico-republicano; el desarrollo de las prácticas de consumo de las familias y de la asignación de un valor escolar a los centros en el marco de la desigualdad en la provisión educativa; la autonomía de las escuelas y su evaluación íntimamente relacionada con el desarrollo del *cuasimercado* escolar y las políticas educativas neoliberales; y, finalmente, la *eticización* del mercado escolar.

sentido a este trabajo, entre otros los siguientes: ¿qué papel desempeña la fama de un centro en la elección familiar? y ¿de qué modo se produce y transmite la fama y quién lo hace? Nuestro objetivo es comprender la racionalidad que subyace a la formación y transmisión de la fama o prestigio de las escuelas y su relación con la elección de centro de las familias y la elevada segregación escolar en nuestro sistema educativo fruto de una distribución desigual del alumnado en las escuelas.

2. CREENCIAS Y REPRESENTACIONES SOBRE LO ESCOLAR

Los sujetos de una población dada, circunscrita a contextos sociales concretos, poseen creencias acerca de la manera apropiada de llevar adelante la crianza y educación de los niños que les guían en la forma de relacionarse con sus hijos y de organizar las trayectorias educativas de los mismos (Ogbu, 1995). Para Ogbu, estas creencias, a las que denomina teorías nativas del éxito y de la crianza, están parcialmente basadas en nociones, culturalmente compartidas con otras familias, acerca del modo de tener éxito como (futuro) adulto en el mundo social y laboral. Para el autor, estas teorías nativas de la educación incluyen formas específicas de adquisición de los conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para la vida adulta y del papel de la escuela en ello: cómo se logra el éxito; cuales son los modelos de personas que lo logran («gente de éxito»); qué repertorio de conocimientos, actitudes y habilidades se precisa aprender; y qué estrategias son necesarias para alcanzarlo... De este modo, a lo largo del proceso de escolarización, las teorías del éxito y de la crianza surten a las familias de significados y prácticas útiles con el objetivo de interpretar los contextos de aprendizaje que les rodean y proveer a sus hijos e hijas de la mejor escolaridad posible.

A partir de estas teorías, padres y madres realizan una encuesta social en búsqueda de información sobre su entorno movidos por la necesidad de elaborar un juicio sobre un objeto concreto: escuelas, profesorado, proyectos de centro, composición del alumnado... (Zanten, 2007). En el texto citado, van Zanten insiste en tomar en serio la reflexividad de los actores sociales, entendiéndola como «la capacidad de los sujetos para reconocer, demostrar y dar visibilidad al carácter racional de sus prácticas concretas, sin que esto implique una consciencia ni aún menos una atención permanente a esta dimensión» (2007, p. 247) Las propuestas de la autora suponen, en primer lugar, el reconocimiento de que los actores examinan y construyen la realidad a partir de intereses, sentimientos y convicciones que les llevan a adoptar formas específicas de problematización y de evaluación de aquello que les resulta relevante de lo escolar que son distintas de las que utiliza la investigación científica; y, en segundo lugar, nos lleva a interesarnos por el punto de vista de estos actores sociales y de los modelos interpretativos que utilizan para orientar su acción. Además, van Zanten insiste en la relación entre los criterios que utilizan las familias en su juicio y elección de las escuelas con la posición socioeconómica y las características de la ocupación laboral de los sujetos.

A la hora de comprender la acción humana, nuestro trabajo integra distintas visiones en el intento de superar los problemas que genera la dicotomía entre objetivismo determinista y subjetivismo voluntarista. Por un lado, las teorías de la reproducción proponen que las estrategias escolares de los individuos son estrategias de reproducción social que, en el campo escolar, toman forma a partir de relaciones determinadas de fuerza y de lucha entre agentes. Estos agentes actuarían a partir del *habitus*, definido como un sistema de disposiciones duraderas y transponibles que funcionan, de modo estructurante, como principios generadores y esquemas de clasificación y de percepción organizadores de prácticas y representaciones, y también de modo estructurado, pues son incorporadas por los individuos mediante vivencias producidas en condiciones diferenciadas según la posición social y los recursos del agente (Bourdieu, 1987; 1988; 2008).

La teoría de la reproducción es criticada por resultar tan determinista y mecanicista como el estructuralismo que intenta superar (Capdevielle, 2011). Es Lahire quien niega que los sujetos adquieran un sistema coherente y homogéneo de disposiciones, evidenciando que las experiencias socializadoras son heterogéneas (el individuo está *multisocializado* y *multideterminado*) e, incluso, pueden ser contradictorias entre sí dada la pluralidad interna de los individuos (Lahire, 2012). Aun así, este autor reconoce críticamente el valor de las teorías de la reproducción e invita a su reelaboración y a emplearlas de modo heterodoxo. Otra propuesta superadora del estructuralismo es la de Giroux y Flecha (1994), que ponen el acento en estudiar el sistema educativo desde un enfoque o perspectiva dual que contempla tanto el papel de los sistemas como el de las personas. Así, ambos autores, a la vez que insisten en las desigualdades y elementos estructurales, introducen conceptos como el mundo de la vida, la agencia y la autorreflexión.

Desde la perspectiva del individualismo metodológico, la crítica de Boudon (2003) a los modelos de elección racional incorpora algunas aportaciones para tener en cuenta. En concreto, cuestiona que la racionalidad del individuo se mueva solo por la necesidad de maximizar la utilidad de su acción en función de sus intereses egoístas y que su manera de actuar se base en un cálculo de costos y beneficios esperados. Al contrario, el autor propone algunos puntos que ayudan a la interpretación de cómo se forman las creencias y las convicciones normativas de los sujetos (las «buenas razones» que dan título a su libro), de los cuales subrayamos los siguientes: la fuerza hermenéutica de las narrativas de la acción basadas en la racionalidad subjetiva del actor; la importancia de los procesos comunicativos; el papel de las emociones; los parámetros de posición (punto de vista por la posición social del individuo); y los parámetros cognitivos, que pueden ser efectos del contexto social como es el caso del anclaje comunitario (la tendencia a suscribir principios e ideas de la comunidad de adscripción por su valor funcional), o también capacidades cognitivas como puede ser el nivel de instrucción.

En resumen, y para este trabajo, todo ello implica el uso de una comprensión del comportamiento humano que integra, por un lado, el reconocimiento de que las personas son activas en la expresión, *objetualización* e interpretación de sus identificaciones y prácticas, y por otro, la influencia de su posición social.

Para comprender las imágenes que construyen y utilizan los actores sociales resultan de utilidad las aportaciones de Moscovici (1961) que inició, en el ámbito de la psicología social, la teoría de las representaciones sociales, las cuales entendía como construcciones simbólicas que se crean y recrean en el curso de las interacciones sociales y constituyen una modalidad específica de conocimiento del sentido común. Sus principales funciones son interpretar la realidad cotidiana, elaborar los comportamientos y comunicarse entre individuos. El significado de las representaciones sociales se vincula con significaciones y marcos socioculturales e interpretativos más amplios:

En suma, el significado no está determinado por la claridad de la percepción o la exactitud de las inferencias, por los hechos o los elementos de información; sino que depende, en gran parte, de compromisos anteriores con un sistema conceptual, una ideología, una ontología y un punto de vista (Moscovici y Hewston, 1986, p. 692).

Las posibilidades que ofrece esta teoría han llevado a que sea utilizada en disciplinas tan variadas como la antropología, la sociología, la historia, la salud y la educación. Este uso implica tanto afinidades como divergencias entre distintos enfoques epistemológicos y metodológicos: mientras que algunas interpretaciones desde el ámbito de la psicología consideran que la representación social es producto de la actividad mental, en la antropología social es común una interpretación centrada en la acción como previa al pensamiento. En consecuencia, la antropología considera que las representaciones colectivas o sociales son un producto sociocultural, lo que lleva a insistir en el carácter procesual y constructivista de las imágenes, ideas y saberes que los actores sociales manejan sobre su entorno pues lo que está en juego son prácticas producidas desde una diversidad de posiciones socioculturales. En este sentido, sigue siendo válida la afirmación de Ibáñez (1988) cuando propone que las representaciones se configuran por las condiciones socioeconómicas e históricas junto a las prácticas sociales y de comunicación en las que se encuentra inmerso un determinado grupo social, y no solo por el anclaje y la objetivación tal y como propone la teoría de Moscovici³.

Desde luego, la importancia que podemos dar a las prácticas y las condiciones en las que se produce la acción enriquece el estudio de las representaciones a partir

3. La generación de las representaciones se genera mediante dos procesos. El primero es el anclaje, una categorización a través de la cual clasificamos y nombramos a cosas y personas. El segundo es la objetivación y consiste en la transformación de entidades abstractas en algo concreto y material, por ejemplo, los conceptos en imágenes.

del sentido que la antropología otorga a la investigación etnográfica, la cual no deja de consistir en dar cuenta de la «representación adecuada de la acción situada, es decir, de los heterogéneos sentidos de la acción en contexto» (Díaz de Rada, 2013, p. 20). Así se debe entender este texto, como una cualificación por teorización de datos empíricos recogidos etnográficamente a partir de la inmersión en la vida cotidiana de los actores.

3. METODOLOGÍA

Se trata de una investigación de carácter etnográfico con una perspectiva holística y *macroetnográfica* en búsqueda de relaciones entre fenómenos sociales de diferentes órdenes. La visión holística de la *macroetnografía* se caracteriza por entender que la educación está conexcionada con la economía, el sistema político, la estructura social local y las creencias de la población (Ogbu, 1993) La etnografía es una estrategia general de investigación empleada particularmente en la antropología en la que el investigador busca la inmersión en los escenarios donde se desarrollan las prácticas sociales participando en los acontecimientos sociales de los cuales se pretende dar cuenta. Las técnicas utilizadas han sido el análisis documental, la observación participante y las entrevistas en profundidad.

La observación participante puede definirse

Como una técnica de producción de datos consistente en que el etnógrafo observe las prácticas o 'el hacer' que los agentes sociales despliegan en los 'escenarios naturales' en que acontecen, en las situaciones ordinarias en que no son objeto de atención o de reflexión por parte de estos mismos agentes» (Jociles, 2018, p. 126).

Observar se entiende así como la producción de datos sobre las prácticas sociales mientras suceden y su registro sistemático en el diario de campo, otorgando a los sujetos el papel de agentes sociales y no solo de informantes.

Es necesario indicar, para aquellos poco acostumbrados a los trabajos antropológicos, que los modelos etnográficos se refieren a poblaciones comprendidas en ámbitos geográficos definidos. Por este motivo, en etnografía la muestra no hace referencia únicamente a un número de personas entrevistadas y sus perfiles, sino más bien identifica a aquellas personas sobre las que se pone atención para observar sus prácticas sociales y de qué modo contribuyen a la producción del fenómeno estudiado. Así, en primer lugar, el muestreo ha consistido en definir los ámbitos geográficos donde realizar el trabajo de campo; y, en segundo lugar, los perfiles de la población relevantes para la investigación.

El trabajo de campo etnográfico se ha llevado a cabo durante el periodo comprendido entre los años 2011 y 2018, en tres áreas urbanas distintas: el distrito de Usera en la ciudad de Madrid y dos municipios del área metropolitana de Madrid: Leganés en el sur y Majadahonda al este, territorios con distintas características por la configuración de su sistema educativo (mayor número de centros

de titularidad pública en Leganés), la renta de sus habitantes y los porcentajes de residentes extranjeros. Se ha puesto especial atención en padres y madres con hijos escolarizados que estuviesen inmersos en procesos de admisión de centro o que hubiesen participado recientemente. Se ha buscado que en los casos estudiados hubiese una diversidad de perfiles por renta (clases medias y trabajadoras), por origen (autóctonos y extranjeros) y por ocupación y categoría laboral (trabajadores manuales, técnicos...). Además de la observación, se ha entrevistado a 42 familias, 28 madres y 14 padres.

Como trabajo de carácter etnográfico, no se busca una representatividad estadística en relación con la fama y su incidencia en la elección de centro (porcentaje de personas que piensan o actúan de determinada manera, por ejemplo), sino que se buscan patrones en el funcionamiento, significado e implicaciones de la fama, lo que se conoce también como representatividad analítica, que no estadística. En palabras de Fassin, entrevistado por Lorenz (2017, p. 31),

Es importante remarcar la existencia de estos patrones porque la etnografía, que lleva a cabo una observación en profundidad de un número limitado de lugares (simplemente porque lleva tiempo conocerlos y construir lazos de confianza con aquellos a quienes se estudia), generalmente es criticada por su falta de representatividad y, por ende, la posibilidad de generalizar los resultados. Lo que se revela sobre el lugar en el que se llevó a cabo la investigación puede ser verdadero e interesante, pero también específico. Como respuesta a esta crítica, he mostrado que si bien la etnografía no permite generalizar horizontalmente, es decir, sus hallazgos no se pueden extender a la totalidad de la población o el territorio, sí puede generalizar verticalmente identificando mecanismos, procesos y lógicas que pueden encontrarse en cualquier lugar.

Pretendemos así reconstruir los procesos sociales de la escolarización y admisión donde enmarcamos la fama de los centros, comprender qué sucede en un determinado contexto y cuáles son los patrones más significativos de lo que se acontece para así buscar la transferibilidad «vertical» de las conclusiones a otros contextos similares.

Para analizar los datos etnográficos hemos utilizado el método de análisis por categorización (Díaz de Rada, 2011), desembocando en la construcción de un relato textual basado en el registro de ese material empírico, la categorización inferida del material etnográfico y su montaje argumental. En el análisis se utiliza una lógica inductiva siguiendo los pasos de la cualificación por teorización: codificar la información, definir un conjunto de categorías analíticas, buscar las relaciones existentes entre ellas y así llegar a la teorización.

El texto se organiza a través de casos paradigmáticos en los que se van articulando los datos y el análisis que sostienen la teorización propuesta. La escritura etnográfica consiste en un tipo de relato reflexivo que adopta en muchos casos la forma de una narración, con particularidades respecto a otras formas de escritura académica, pues los datos se producen en un contraste continuo con las

interpretaciones/teorías con las que se les va dando sentido, por lo que el análisis, interpretación y discusión de los datos se van imbricando durante el proceso de investigación e, incluso, en la estructura del texto.

4. LA MALA O BUENA «FAMA» DE LOS CENTROS ESCOLARES

Tiene buena fama, como cualquier privado. (Luis, padre, 28 años, Majadahonda).

Vivo al lado del colegio y la fama que siempre he tenido de este colegio ha sido malísima. (Elisa, madre, 31 años, Leganés).

Aquí hay un colegio que a mí me admira, el colegio USP10⁴. Tiene una fama horrorosa. (Vicenta, cargo técnico de la Administración, 55, Usera).

Cuando los sujetos (madres, padres, profesores, miembros de la administración educativa...) hacen referencia a la percepción que la población tiene de una escuela concreta, es decir, su reputación en el entorno inmediato, suelen utilizar la idea de «fama». En ella depositan un conjunto heterogéneo y variable de elementos que dotan de un significado concreto al centro escolar que, de algún modo, es conocido, compartido y transmitido entre la población («circula en el ambiente»).

Cuando iba a la piscina y comentaba a mis amigas que había escolarizado a mis hijos en el MAP8, me decían que si estaba loca, que les sacase inmediatamente de allí, que si estaba lleno de inmigrantes y que el colegio estaba fatal. (Cristina, madre y representante de AMPA en la Comisión de Escolarización, 33 años, Majadahonda)

Cristina y sus amigas son autóctonas y con rentas medias, mientras que el colegio al que ella hace referencia ostentaba en aquel momento la mayor concentración de inmigrantes de toda Majadahonda y una fuerte presencia de estudiantes de familias de rentas bajas. En esta cita aparecen preocupaciones y tensiones (mala reputación del centro, juicio de las amigas a la elección de la madre, presiones para cambiar su decisión) derivadas de la posibilidad de que sus hijos tomen contacto en la escuela con niños de otros grupos sociales que coexisten en el territorio de residencia (el barrio centro de la ciudad) definidos según un criterio étnico (en este caso ser inmigrantes).

La peculiaridad del centro de Majadahonda, un área urbana demográficamente heterogénea, es una marcada segmentación social de la población que la habita:

4. En el texto se ha anonimizado a los centros escolares a los que hacen mención los actores para que no puedan ser reconocidos. Las dos primeras letras corresponden al territorio (US= Usera, MA= Majadahonda, LE= Leganés), la tercera al tipo de centro (P=CEIP, I=IES y C=Concertado). La última cifra es un número secuencial asignado a cada centro de la misma zona. Del mismo modo, el nombre de las personas que se citan es ficticio, de modo que no puedan ser identificados. Se indican datos básicos personales para poder contextualizar el *verbatim*.

majariegos «de toda la vida» (grupo al que pertenecen las madres que aparecen en la cita anterior), un alto porcentaje de personas extranjeras (que ha llegado a ser de un 28 %) y familias que van desde clases medias con trabajos estables y rentas medio-altas hasta grupos de trabajadores con rentas medio-bajas y bajas. Esta diversidad convertida en alteridad se traslada a la escuela y las representaciones existentes sobre ese alumnado (bajo nivel académico, indisciplinados, peligrosos) se atribuyen también a la escuela de la que forman parte. La fama de los centros, por tanto, está unida a la fama de la población que compone el centro.

En el anterior comentario de Cristina se puede apreciar que la fama es una imagen que se construye y pone en juego mediante dinámicas colectivas e intercambios en espacios sociales de la vida cotidiana, en este caso un encuentro en la piscina, aunque lo hemos observado en muchos otros: el parque, la calle, las celebraciones de los cumpleaños de los niños... Sin embargo, la fama de los centros escolares a la que hace mención está estructurada más allá de las experiencias personales del alumnado de ese centro y de los sujetos que enuncian esa fama: ninguna de las otras madres había matriculado a sus hijos en MAP8, por tanto, no conocían por experiencia su funcionamiento. La fama de este centro se sustenta en una teoría general sobre la inmigración y la educación compartida por el grupo congruente con los enfoques del déficit cultural. Coincidimos así con la propuesta de García (2006) en su estudio sobre la mala fama de los prejubilados en la minería asturiana, que considera la fama como un ejercicio de figuración social, en el que se ponen en juego esquemas cognitivos estructurados compartidos, lo que nos lleva a plantear que la fama de las escuelas constituye un fenómeno social, colectivo y público, y que la fama ostenta un carácter representativo, es producida dialógicamente en la interacción social y está anclada en significados sustentados por modelos culturales.

El relato de la madre vincula la producción y transmisión de la fama de los centros con la presión del grupo de iguales y del entorno cercano de relaciones sociales. La decisión de escolarizar a sus hijos en MAP8 provoca efectos en las relaciones de la mujer, pues las amigas de Cristina realizan una apreciación de las prácticas de ésta y una condena de las mismas a partir de las atribuciones que envuelven la fama del centro MAP8. El juicio social se convierte en una sanción que busca la conformidad del sujeto con el grupo al ser juzgada y presionada por sus iguales. Sin embargo, en la conversación que mantuvo conmigo a la salida de la Comisión de Escolarización de Majadahonda, afirmaba que la vida cotidiana de sus hijos y de ella misma en el centro era «positiva», que estaba «contenta». Su experiencia se sobrepone a la fama y mantiene a sus hijos matriculados en un centro que, según dice, le satisface. El uso que los sujetos hacen de la fama de los centros escolares y de los grupos sociales que componen el alumnado matriculado en ellos no consiste en enunciaciones que representan una mera referencia general a un colectivo o a un objeto, sino que se encuentran contextualizadas y ligadas a conductas escolares concretas.

Como hemos sugerido anteriormente, los espacios relacionales en los que las madres/padres con hijos en edad escolar concurren e interactúan en el transcurso de su vida cotidiana desempeñan un papel importante en la construcción colectiva de la fama, como pueden ser la puerta del colegio, el parque, los columpios, los sitios recreativos infantiles, las celebraciones de cumpleaños, las actividades lúdicas extraescolares o la parroquia, por poner algunos ejemplos. En muchos casos estos espacios son compartidos con otras familias con hijos en edad escolar o que buscan escolarizarlos. Aunque el objetivo de las familias es que los niños jueguen y estén con sus iguales, acaban siendo momentos de encuentro entre madres y padres en los que se generan intensos flujos de comunicación y de intercambio de información, incluso con mayor intensidad que las propias relaciones dentro de la familia extensa.

El estudio de estos intercambios permite una aproximación a la forma específica de problematización de la elección de centro que hacen las familias. Los analizamos e ilustramos mediante el caso de una familia de Usera que buscaba matricular a su hija, Ana, al iniciar la primaria. Este caso nos sirve para desentrañar cómo opera el proceso de construcción y transmisión de la fama de los centros en la reflexión familiar; el modo de seleccionar los datos e informadores relevantes; y la manera de manejar, interpretar y utilizar la información desde el interés práctico de elegir el mejor centro posible.

Al abrirse el periodo de admisión⁵ la madre y el padre de Ana se enfrentaron a la decisión de elegir dónde solicitar plaza escolar para su hija. Habían descartado un centro del entorno cercano, USP10, por su mala fama: una imagen de bajo rendimiento académico y de cierto deterioro institucional y pedagógico como colegio. En el entorno se achacaba gran parte del deterioro de USP10 a la presencia de inmigrantes y, aunque la familia de Ana no compartía esa interpretación, sí asumía como cierto un bajo rendimiento académico en esa escuela. Desde hacía tiempo, sin más conocimiento de los centros cercanos que la fama transmitida por personas de su entorno, ambos progenitores consideraban a USP14 (un CEIP público) la mejor opción: era el centro más «cercano» a su casa, varias personas afines les habían hablado bien de él, padre y madre tenían «preferencia por la enseñanza pública» y el profesorado tenía fama de «competente y comprometido». Aunque era un centro con una significativa presencia de alumnado de origen inmigrante, esto no suponía un obstáculo para ellos pues declarativamente manifestaban una actitud positiva ante la diversidad.

5. El periodo de admisión es un espacio de tiempo en el que se desarrollan los procedimientos generales orientados a la admisión de alumnos en centros docentes sostenidos con fondos públicos. Entre los procedimientos regulados se encuentran: la solicitud de plaza, la baremación de las solicitudes, la publicación de listados y reclamaciones, así como la adjudicación de plaza escolar. Además, previo a este periodo y durante el mismo, se ponen en marcha múltiples iniciativas como son actividades publicitarias por parte de las escuelas, consultas de las familias en búsqueda de información de los centros, jornadas de puertas abiertas, etc.

Se advierte, así, que la reflexividad de los padres de Ana les permite ir dando un sentido racional a la decisión que deben tomar y que van poniendo en juego los criterios, las razones y los datos que les ayudan en su proceso de elección, en este caso una mezcla de razones pragmáticas (cercanía), instrumentales (rendimiento académico), expresivas (bienestar de la niña, sociabilidad con la población del entorno) y cívico-sociales (contacto con otros grupos sociales, defensa de valores «públicos»). La participación de ambos progenitores en el proceso acentúa la consciencia reflexiva de ambos en la medida en que la decisión es compartida y precisan dar cuenta el uno al otro del sentido y fundamentación de sus propuestas para llegar a un acuerdo.

Al reconstruir los flujos de información en los que estaba inmersa la familia se aprecia la variedad de informantes y situaciones en las que se transmite la fama. Dentro del ámbito escolar, los padres de Ana hacían referencia a varias familias de antiguos alumnos de su escuela infantil que tiempo atrás comentaban que estaban muy satisfechos con el paso a USP14, así como a maestras de la misma escuela para las que este centro era una buena opción comparado con otros de la zona. En el entorno barrial, un amigo, miembro de la asociación de vecinos y de la parroquia del barrio, que estaba en contacto con los centros escolares por su función en la asociación, resumía su percepción: «el claustro de profesores de USP14 es bastante majo» y «comprometido con la educación». Una antigua compañera de colegio de la madre (un centro concertado religioso), actualmente educadora en él, le comentó en un encuentro fortuito que la orientadora de ese centro, aun trabajando en él, matriculó a su hijo en USP14 (público), decisión que parecía una demostración definitiva de la calidad de USP14.

El padre también nos narró una conversación con la peluquera, vecina del distrito, la cual opinaba que USP14 era uno de los centros «buenos» del barrio.

¡Agüita!, ¡agüita! Lo que hay ahí. Lo mejor de cada casa. ¡Claro!, que aquí nos conocemos todos, las familias y todos los hijos de los que están ahí metidos en esos líos. Pues, eso, los amigos de lo ajeno, a los que les compran la droga. Que aquí ha habido ya mucho con ese tema. Ahí, ni para atrás, mis sobrinos están en otros coles, que no queremos líos. (Alicia, 48 años, vecina, Usera).

La peluquera distinguía las escuelas de la zona entre las problemáticas y las no problemáticas, a la vez que describía una estrategia de evitación de los centros problemáticos en los que se agrupaban determinados grupos sociales vinculados a actividades delictivas o informales consideradas marginales.

En este caso, como antes con MAP8, la composición del alumnado conforma la fama de los centros, aunque con la diferencia de que, en este caso, la representación del centro se articula a partir del riesgo social y las actividades delictivas o marginales que se asocian al bajo rendimiento y el conflicto y no a partir de la etnicidad. En la representación de este alumnado subyace una teoría general compartida, en este caso explicativa de la marginación (o exclusión) social —riesgo

y sujetos peligrosos—, que es congruente con la trayectoria histórica del entorno escolar concreto. En general, las representaciones de la pobreza, la marginalidad y/o el riesgo de exclusión, junto a la etnicidad (mencionada en el caso anterior), son los vectores fundamentales por los que se evalúa al alumnado y, por extensión, al centro escolar.

El deseo de distancia física y escolar con otros grupos sociales se expresa no solo en el rechazo a grupos de niveles socioeconómicos más bajos, también se manifiesta en el sentido inverso hacia perfiles socioeconómicos con un estatus más alto. En ocasiones, ante situaciones concretas, las clases medias de Majadahonda se reafirman mediante el rechazo a los grupos «de las urbanizaciones» por su distancia y exclusividad, acusándoles de «pijos» o «pijísimos», de que «se creen mejores». En el caso de Usera o Leganés, familias trabajadoras muestran rechazo a las estrategias de distinción de la población de su entorno, como evidencia la entrevista a la siguiente madre, bastante activa en el tejido vecinal de la zona y cuya ocupación es la de administrativa.

Podría haber intentado llevarlo [*a su hijo*] a uno concertado, que hay unos cuantos alrededor, religiosos prácticamente todos. Yo no soy religiosa, no me apetecía mucho y tampoco me... Tenía más referencias del colegio USC16, pero a mí no me parece muy adecuado el colegio USC16 porque es un pelín elitista y se quitan del medio los chavales que no van bien. Entonces, como yo no sé si mis hijos van a ir bien o mal, prefiero que... Además, así se relacionan con todo tipo de gente. (Charo, 54 años, madre y vecina de Usera).

Este comentario apela a la fama del centro concertado USC16, ubicado en una zona limítrofe de Usera con Carabanchel, de ser selectivo («elitista») construida a lo largo de más de 50 años de historia. Después de haber pasado por sus aulas tres generaciones de alumnos y alumnas, para las familias de esta zona USC16 es un referente con gran fuerza simbólica, con gran poder tanto de atracción como de rechazo.

Otros registros del trabajo de campo corroboran esta fama de USC16. Mientras conversábamos con Lúa, antigua alumna, al pasar por la puerta del centro, comentó que ella había estudiado allí y me relató la experiencia que había vivido su familia cuando solicitó su admisión como alumna justificando así que no hubiese matriculado a sus hijas en él: «¿Sabes lo que me pasó cuando mis padres fueron a pedir que estudiase allí? Le dijeron a mi padre que por qué me querían escolarizar allí, siendo la hija de un mecánico» (Lúa, 45 años, madre de familia de Carabanchel).

La intención de Lúa al relatar su experiencia biográfica era subrayar la fama de centro selectivo y elitista a la que Charo también hacía referencia en el verbatim anterior, aunque Lúa aportaba un matiz diferente. Mientras Charo señalaba la selección de aquellos con bajo desempeño académico («no van bien»), el recuerdo de Lúa remarcaba una crítica al clasismo que le evocaba el centro. Hemos de tener en cuenta que para un sector importante de la población de Usera y Carabanchel

(tradicionalmente zonas de trabajadores y clases bajas), determinados centros privados concertados son referentes de alta calidad educativa precisamente por ser selectivos y materializar en sus prácticas valores de aspiración y movilidad social, aspecto éste sobre el que volveremos posteriormente.

El análisis de estas interacciones permite comprender que la fama se transmite a través de una impresión general y totalizadora del centro (es «bueno», es «majo», «elitista») y atañe a dimensiones académicas (criterios instrumentales) pero también al terreno de lo cívico (la actitud ante prácticas selectivas y segregadoras), y de lo expresivo, mediante la evocación de emociones (los otros padres/madres están «satisfechos», «contentos», la niña o el niño está «bien» o «tiene problemas») y la previsión del tipo de sociabilidad que los hijos van a mantener con el resto del alumnado. La fama sirve entonces para distinguir unos centros de otros en un ejercicio clasificatorio y *jerarquizante* de las escuelas que componen el sistema educativo del entorno territorial inmediato. Aunque hemos de matizar que la valoración y la manera de actuar de las familias ante un centro educativo concreto es diferente de la que se da cuando se trata de una categoría de centros, es decir, no se da el mismo tratamiento a las características que definen a la escuela A o B que el que se da a los «colegios de extranjeros» o a un «colegio de monjas».

Por último, reseñar que la congruencia entre la mayoría de los datos y de las opiniones; el valor concedido a la experiencia directa de las familias; la cercanía social y cultural de los interlocutores; y la autoridad y la credibilidad otorgada a algunos de los informantes por sus características —por ejemplo, los profesionales educativos— son aspectos clave en la consistencia y legitimación de la fama del centro.

4.1. *Modelos culturales de la escolarización*

Continuando el análisis del caso de Ana, su abuela, residente en la misma zona, discrepaba de la elección de USP14. Ella prefería la escuela donde escolarizó a la madre de Ana, antigua alumna del USC5, un centro concertado religioso femenino (actualmente ya mixto) en el que la mayoría de las familias del barrio, provenientes de la inmigración rural de los años 60, habían matriculado a sus hijas. La perspectiva de la abuela era vista por la madre y el padre de Ana como «tradicional», pues valoraba «por sistema» —según decían— los centros concertados por encima de los públicos, como «la mayoría de las personas mayores» del entorno. A este respecto, el padre de Ana narraba que una mujer mayor conocida, al preguntarle dónde iba a matricular a su hija, añadió inmediatamente: «La llevarás al USC5, ¿no?», dando por sentado que era la mejor elección y que era la decisión que iban a tomar. La fama, de este modo, no solo se construye discursivamente dando coherencia a una serie de hechos o datos, sino que también enuncia la afirmación de la propia convicción que parece que no necesita ser justificada, la constatación de una evidencia palmaria que de todos es conocida, que es así y no puede ser de otra manera.

Desde luego, en esa apreciación de la mujer mayor influían las características visibles en los padres de Ana: universitarios, con trabajos técnicos, comportamientos de clase media, interés por la educación y el futuro de los hijos, etc. Para la población del entorno, la fama de USC5 se basa básicamente en su titularidad privada-concertada y su carácter religioso, datos que le otorgan una imagen de colegio de buen nivel, con disciplina y control, del tipo de escuela al que habían acudido los chicos y las chicas del barrio que habían «salido adelante» cuando en el entorno existían fuertes problemas sociales. De hecho, la matriculación de los hijos en centros de titularidad privada ha sido una estrategia de las clases populares españolas para incrementar las probabilidades de movilidad socioeconómica ascendente (Poveda, 2003). La mujer veía reflejado en los padres un *habitus* de clase media del que, por lógica, cabría esperar la elección de un centro privado-concertado: deseos de una buena formación, aspiración a la mejora y/o movilidad socioeconómica de los hijos, la concepción de la educación como una vía para el éxito social...

Al contrario de estos razonamientos, los padres de Ana consideraban que la enseñanza pública alcanzaba el mismo nivel de calidad que la concertada y que debían «apostar» por aquella. En el caso de la madre de Ana, ella insistía en que su experiencia como alumna en USC5, la distancia con lo religioso y una preferencia inicial por lo público, le hacía desechar el USC5 para su hija. A pesar de que ambos habían estudiado en centros concertados, mostraban su agencia en el uso flexible de las prácticas de escolarización en las que habían sido educados y de sus posteriores experiencias sociales.

Aquí, hemos de señalar que la elección de centro de las familias y los juicios que la fundamentan guardan relación con su posición socioeconómica y la actividad profesional que desempeña cada uno y, vinculado con su ocupación laboral, el capital cultural y económico que atesoran, la relación con el conocimiento que establecen en el mundo laboral y el ámbito público o privado donde desarrolla su profesión.

Cuando los sujetos se emplean en profesiones relacionadas con lo social, educativo, psicológico o cultural, y/o cuando ocupan puestos en la administración, su experiencia favorece que el sujeto adopte concepciones educativas con fines relacionados con el desarrollo de la persona; el aprecio de programas pedagógicos alternativos centrados en la persona; el alineamiento con valores como la igualdad y la diversidad, aunque subordinados a la adquisición de un elevado grado de conocimiento; y a la matriculación en las escuelas públicas.

Sin embargo, cuando los sujetos se emplean en el sector privado, precisan de importantes conocimientos de carácter técnico, y su actividad guarda una relación instrumental con el conocimiento más que una relación crítica, poseen un elevado capital económico y también cultural, este contexto potencia valores como el éxito o la responsabilidad individual; favorece las elecciones de escuelas de titularidad privada; da mayor conocimiento de las competencias técnicas que puede aportar la educación para reproducir su estatus sociolaboral en el nuevo marco económico

global caracterizado por la tecnología, los idiomas y la movilidad; y suelen estar dispuesto a invertir más en la adquisición de todas esas competencias. Estos resultados son congruentes con las conclusiones de los estudios, ya mencionados, de van Zanten (2007) sobre la elección de centro de las clases medias en Francia.

Por otro lado, las familias con menor capital cultural y económico que tienen expectativas de movilidad social para sus hijos suelen apropiarse de los modelos de escolarización de aquellas familias con mayor capital que priorizan las razones instrumentales a la hora de escolarizar a sus hijos. Todo ello constituye una serie de esquemas o modelos culturales de la escolarización que coexisten, o incluso en ocasiones entran en conflicto entre sí en el intento de convertirse en hegemónicos, cuyo efecto es la construcción de circuitos escolares diferentes, segmentados según determinadas características de las familias lo que favorece la fragmentación social.

Aun así, no hemos de olvidar el valor explicativo de otros aspectos de las trayectorias sociales de los sujetos (por ejemplo pertenecer a asociaciones, participar en actividades de carácter social u otras experiencias que educan a los sujetos en valores de carácter cívico-social), así como la interacción con otras familias y agentes sociales. Las experiencias vividas en las trayectorias individuales, algunas en actividades socioeducativas, nos llevan al terreno de la actuación del sujeto como agente portador de una pluralidad de disposiciones heterogéneas, alejado de la visión homogeneizadora del individuo, en el cual se pueden generar prácticas, valores y estrategias emergentes, inesperadas y, aparentemente, contradictorias con las que podían derivarse de la posición socioeconómica de los sujetos, lo que abre un espacio verdaderamente interesante a la acción educativa.

4.2. *El dinamismo de la fama*

Hasta ahora, el análisis ha mostrado una relación directa entre la información recogida por los padres de Ana sobre los centros de su entorno durante los primeros años de escolaridad y una decisión (elegir la escuela USP14) que prácticamente estaba tomada cuando comenzó el último curso de educación infantil. El efecto de la fama del mismo centro a través de los años nos muestra la fortaleza de las representaciones y su resistencia al cambio. Sin embargo, en este punto queremos mostrar el dinamismo y las posibilidades de transformación y cambio de la fama de las escuelas a partir del giro que dieron las consideraciones de la familia de Ana al conversar con una de las maestras de la escuela infantil de su hija. La maestra aconsejó a la madre de Ana reconsiderar su decisión pues, según le explicó, el equipo directivo estaba respondiendo muy mal ante una situación de acoso a su hijo pequeño, matriculado en el centro. En concreto, le reveló que el director consideraba que el acoso a su hijo «eran cosas de niños» y eso le había creado una sensación de desamparo e impotencia que le llevaba a plantearse «sacar» del centro a los niños. La sensibilidad hacia el *bullying* en el barrio era mayor de lo habitual

pues un año antes, en un instituto cercano, se había suicidado una alumna a la que acosaban unos compañeros.

Los padres atribuían a la maestra de la escuela infantil autoridad por su conocimiento del mundo educativo y, por tanto, criterio para distinguir entre lo que es acoso y lo que no lo es, lo que aportaba veracidad al hecho comentado. A partir de esta información, los padres de Ana pusieron en cuestión el juicio positivo de USP14 que mantenían desde años anteriores e iniciaron una nueva encuesta social para actualizar la información que tenían. Otras familias confirmaron la impresión del creciente deterioro de la convivencia en el centro y el aumento de la conflictividad (acosos incipientes, algunas peleas, pequeños hurtos), motivada —según ellas— por un cambio en la dirección producido dos años antes.

Este director es un poco blando, no se atreve a enfrentarse a los que montan líos, a algunos gitanos de ahí arriba y otros grupos que siempre la lían. Claro, se han envalentonado y empieza a haber problemas que no sabe controlar (Conversación con Gema, 40 años, autóctona, madre de Ana, Usera).

La madre de Ana asumía como propias las objeciones que realizaban estas personas al centro y, de nuevo, la congruencia de los comentarios unida a la valoración positiva y autoridad otorgada a las personas que los hacían conllevaba que asumiese, prácticamente sin fisuras, la veracidad del discurso poniendo en duda las certezas que tenía hasta ese momento sobre la reputación del USP14.

Aunque la reputación de los centros es resistente y no es fácil cambiarla, sí es dinámica, sobre todo en la medida que lo que se transmite afecta a la emocionalidad de los padres y/o a aspectos que la familia considera centrales en la experiencia escolar: el nivel académico, el bienestar del niño, la fortaleza institucional, la seguridad del alumnado. La intensidad de las emociones y la significatividad de los acontecimientos relatados favorecen que las representaciones colectivas y públicas alcancen una fuerte incidencia en las apreciaciones y conductas familiares.

Este estado de cosas llevó a los padres a tomar contacto con un conocido que ocupaba un puesto de responsabilidad en la Administración educativa del distrito para interrogarle sobre el centro. La búsqueda de informantes es una constante en la encuesta social que realizan las familias, lo que concede mayores oportunidades a aquellas que poseen un alto capital social. La persona a la que preguntaron defendió el centro, aunque no conocía el caso concreto del que el padre de Ana le habló ni otros similares que hubieran tenido lugar en él. Aseveró que las familias son «muy exageradas» y que solían magnificar las situaciones por defender a sus hijos, insistiendo en que, en el caso que le había contado el padre de Ana, no había nada que «demostrase» que el niño aludido sufría de verdad acoso, que él conocía el centro y podía afirmar que había gente que trabajaba muy bien. Finalmente, los padres de Ana descartaron solicitar USP14 por la sensación de riesgo e inseguridad que vivían. El padre de Ana, para resolver la situación, justificó la decisión de no elegir ese centro para su hija diciéndole: «No sé si [el caso de acoso] será verdad o

no, pero no lo voy a descubrir con mi hija». En este caso el quiebro del sentimiento de seguridad de su hija y la desconfianza ante el control institucional fueron los elementos clave que dinamizaban el juicio familiar más allá de comprobar la veracidad de los hechos.

Este episodio evidencia que la fama, cuando es positiva, genera certezas que favorecen y animan a la elección (aún sin determinarla), pero la mala fama genera no solo certezas negativas, sino también incertidumbres, inseguridades y dudas que los sujetos se ven obligados a gestionar y resolver, lo que normalmente lleva al rechazo del centro escolar. En este sentido, en situaciones de contradicción las familias dan una gran importancia a aquellos aspectos que les generan incertidumbre y miedo, marcando límites a las informaciones positivas que puedan transmitir las figuras de autoridad a las que, en otra situación, tomarían más en cuenta y pesarían más en su juicio sobre los centros.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como enunciado público, la fama se produce en el orden del discurso, de las argumentaciones retóricas y del significado simbólico de las conductas, aunque sobrepasa lo discursivo o referencial pues también está vinculada a la producción de las conductas y las estrategias que despliegan los sujetos para conseguir la admisión del alumno o alumna en el centro elegido. Se ha podido apreciar, a través de los casos de escolarización expuestos, que las «buenas razones» para la elección familiar de un centro concreto se construyen y validan utilizando, entre otras cosas, información compartida a través de un entramado de interacciones comunicativas con personas del entorno de los sujetos en momentos y espacios de la cotidianidad de la vida tanto escolar como comunitaria. Asimismo, lo analizado remite al papel de las redes personales de los sujetos, cuyos miembros actúan como transmisores de discursos reconstruidos y re-significados que alimentan la fama de las escuelas. Todo ello es una constatación de que lo cotidiano, el cara-a-cara y la experiencia vivida a escala *microsocial* constituye el espacio donde colectivamente se construye la fama y el juicio de un centro escolar.

Lo que llama la atención entonces es que las estrategias de escolarización de las familias, y en particular las de evitación de otros grupos sociales, no se concretan solo ni fundamentalmente en la matriculación en centros escolares de otras áreas geográficas diferentes al barrio —aunque desde luego exista esa práctica—, extremo que sería esperable si la segregación escolar fuese fruto de la residencial o de la huida de los barrios denominados marginales. Al contrario, las familias intercambian información sobre todo de los centros del barrio y de la zona cercana a su residencia porque es donde matriculan a sus hijos, lo que lleva a que la distribución desigual del alumnado se produce también, y sobre todo, entre centros ubicados en el mismo territorio, a veces separados por apenas cien o doscientos metros de distancia (Peláez-Paz, 2013). Este hecho, junto a otros, pone en cuestión la centralidad

que se da a la segregación residencial como el factor explicativo de la segregación escolar, dado que la composición de la población escolar de las escuelas cercanas entre sí se alimenta de alumnado residente en la misma área geográfica.

En consecuencia, este estudio refuerza la idea de que la composición escolar de los centros y la titularidad de los mismos se encuentran entre los factores principales que están detrás de la elección de centro y, por tanto, de la segregación escolar, aunque no agotan la explicación de la misma. Pero, más allá de ello, los resultados nos muestran que para explicar la segregación en el sistema educativo se ha de estudiar el efecto del territorio concreto en la vida escolar y que las investigaciones sobre esta temática deben tener en cuenta los aspectos más relevantes de la estratificación social de cada área urbana, la desigualdad socioeconómica y las relaciones existentes entre los distintos grupos sociales presentes en ella, los modos de sociabilidad, las relaciones de alteridad, los procesos de inclusión o exclusión social particulares que se dan en el territorio concreto, etc.

En cuanto a la racionalidad que subyace a la fama, la elección de centro de las familias no es una mera aplicación de teorías o principios previos, preconstruidos, ni tampoco es una práctica determinada por la urgencia y caracterizada por lo irracional, sino que es fruto de una racionalidad diferente a la que subyace al conocimiento teórico. En la toma de decisiones de las familias no existe una linealidad que lleve de un pensamiento primero a una actuación posterior consecuencia de él, sino que es producto de una construcción de un saber hacer por parte de los sujetos, un *hacer comprendiendo* en el que están presentes principios, finalidades, emociones, estrategias, identidades, significados y representaciones que se van organizando procesualmente. Dicho de otro modo, solo se puede dar cuenta de la práctica de las familias en relación con la situación práctica contextualizada en la que se encuentran y es en ella donde los sujetos pueden reflexionar sobre sus propias prácticas, juicios y elecciones, así como sobre aquello que subyace a las lógicas que utilizan.

En este sentido, podemos acudir a las conclusiones del estudio de García (2006) para contrastarlas con las nuestras. Este autor afirma que la fama como teoría cultural se mueve más en el ámbito de las convicciones pragmáticas que en el de los raciocinios que la sustentan. A pesar de encerrar una argumentación precisa, la fama rebosa indeterminación por todas partes, y funciona como un bloque estructurado susceptible de incluir elementos nuevos y de recontextualizar sus contenidos.

Así lo hemos visto en el caso de la fama como forma de conocimiento acerca de los centros escolares por parte de las familias, sustentando en representaciones y certidumbres más que en hechos. La fama se caracteriza por su practicidad y flexibilidad, por ser una racionalidad práctica con arreglo a medios-fines: ni es una racionalidad teórica basada en la construcción de conceptualizaciones abstractas precisas, ni tampoco una racionalidad sustantiva basada en postulados de valor que constituyan cánones válidos. De este modo, la dimensión principal de la fama

no es la representación sino la performatividad. Más allá de la mera transmisión de información, incluso de la movilización de la acción, la fama sirve para realizar la acción que enuncia, convierte al centro escolar en aquello que evoca, en definitiva, posee una capacidad performativa que tiene efectos en el ámbito educativo. Este modo de racionalidad práctica pone en cuestión el énfasis en los instrumentos informativos y comunicativos que han desplegado las políticas educativas como son los ránquines, por su capacidad estigmatizadora de los centros y por reforzar los mecanismos de categorización y jerarquización alimentando la performatividad de la fama, alejada del raciocinio y la objetividad con que se supone va a ser utilizada la información por las familias.

Se ha evidenciado que la fama de las escuelas se construye con materiales deslavazados, parciales, insuficientes, que adquieren un valor que depende, en muchas ocasiones, del grado de cercanía o semejanza que los padres y las madres perciben entre, por un lado, lo que se dice de los centros escolares y quién lo dice con, por otro, sus propios estilos de vida y/o sus modos de pensar.

Para que la fama de los centros escolares sea eficaz, es decir, que movilice las prácticas de los actores sociales, es preciso que estos compartan determinadas categorizaciones presentes en los contenidos de dicha fama; categorizaciones que se refieren, fundamentalmente, a cuatro aspectos de la vida escolar: características de la escuela (titularidad pública o privada, composición del alumnado), el conjunto de comportamientos escolares (la forma de estar en la escuela, la convivencia, el clima, la disciplina...), el desarrollo personal (cultural, emocional, axiológico,...) y otro que hace referencia a la relación con el saber (el programa pedagógico, el nivel académico, la empleabilidad futura, el desarrollo sociocultural...).

La fama es un mecanismo de articulación de un saber empírico compartido, y funciona, junto a otros elementos, como un aglutinante social de aquellos sujetos con formas de vida y esquemas culturales similares entre sí que encuentran una vía para reafirmar los propios principios y prácticas. La consecuencia es que la fama participa de un sistema de clasificación del alumnado y de las escuelas que organiza el sistema educativo en segmentos o fragmentos de familias y escuelas reunidos por las afinidades en los marcos socioculturales sobre la educación y la vida social de los sujetos. La división y desigualdad del sistema educativo no se definiría entonces por el distinto nivel académico de los centros educativos, sino por el sentido del que la comunidad educativa y los equipos directivos y docentes dotan a la escolaridad.

Esta visión es congruente con las aportaciones de estudios realizados en otros contextos de *cuasimercado* escolar, como los de Tiramonti en Argentina, que propone la idea de fragmentación para explicar las nuevas formas de desigualdad escolar, en las que las distancias entre distintos grupos de población están dadas por los patrones de socialización que abarcan distintas concepciones del mundo, valores y disvalores, aspiraciones y, en definitiva, la trayectoria de vida para la cual se preparara a las personas pertenecientes a cada grupo (Tiramonti, 2016). Así, esta

noción de fragmentación introduce las variables culturales en la explicación de la segregación y superaría la noción de segmentación que se basa en las diferencias de calidad de las escuelas o de relevancia los conocimientos adquiridos en ellas, lo que permitiría abrir nuevas perspectivas en el estudio de la segregación escolar en España.

Esta visión del proceso de elección de centro, mediada por el estudio de la fama, tiene fuertes implicaciones en el ámbito de la política educativa. Precisamente, la fundamentación filosófica de la libertad de elección de centro toma como punto de partida el respeto a las distintas concepciones del desarrollo humano existentes (y en disputa) en una sociedad pluralista:

Si esas concepciones son legales, entonces los padres, que son los que tienen la potestad educativa básica, deben tener el derecho de elegir entre aquellas instituciones o personas con capacidad para ofrecer distintas alternativas educativas que reflejen distintos modelos de plenitud legítimos (Reyero, 2013, p. 2).

Justamente es el hecho de que las instituciones escolares ofrezcan marcos de sentido alternativos y dispares sobre lo humano, lo cívico-social y lo laboral, lo que está detrás de la elevada segregación del sistema educativo pues crean circuitos de escolarización con distintos, y distantes, modelos de socialización, de formación académica y de ciudadanía, así como de sociabilidad. Los patrones que hemos observado en la construcción y transmisión de la fama anuncian la configuración segregada del sistema educativo y evidencian que la elección de centro tiene mucho que ver con la elección de con quién se estudia y a quién se evita a lo largo de las trayectorias escolares y sociales, más que con un mero criterio de calidad formativa. Una opción contrapuesta a esta visión sería la configuración de un sistema educativo que insistiese en los mínimos formativos, sociales y ciudadanos compartidos y que pudiese reunir en la escuela, sin hostilidad y de modo equitativo, a personas con sentidos diversos de la existencia. Esto facilitaría la búsqueda de la cohesión social y ciudadana evitando la reproducción de la fragmentación social en el sistema educativo en forma de fragmentación escolar.

En definitiva, la mirada pedagógica y la política educativa deberían incorporar la atención a los efectos indeseados de la escolarización, tantas veces desatendidos: inequidad, segregación, discriminación, estigmatización, relegación de determinados grupos sociales, deterioro de las escuelas, pérdida de cohesión social... Para ello, los objetivos de la política pública educativa y de las acciones pedagógicas deberían tener en cuenta las condiciones de producción de las decisiones familiares, que no son neutras, y sus efectos sociales. Así se podría poner encima de la mesa el derecho de todo el alumnado a una educación de calidad limitando la capacidad segregadora de las políticas de fomento de la elección de las familias y de autonomía de los centros. Esta visión, en el plano de la política pública, llevaría a cuestionar que pueda denominarse (y protegerse) como libertad de elección aspectos tan contradictorios con los valores cívicos y democráticos como son la estigmatización del alumnado

a partir de su pertenencia étnica o su posición socioeconómica, la limitación del contacto con esos grupos sociales y su relegación a centros escolares segregados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. J. (1998). Big policies/small world: An introduction to international perspectives in education policy. *Comparative education*, 34(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/03050069828225>
- Bolívar, A. (2008). La autonomía de centros educativos en España: entre declaraciones discursivas y prácticas sobrerreguladas. En A. García Albadalejo (Coord.), *La autonomía de los centros escolares* (pp. 29-63). Madrid: Ministerio de Educación.
- Bonal, X. (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Bonal, X., Zancajo, A. and Scandurra, R. (2019) Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban Studies*, 56(15), 3251-3273. <https://doi.org/10.1177/0042098019863662>
- Boudon, R. (2003). *Raison. Bonnes raisons*. Paris: PUF.
- Bourdieu, P. (1987). Los Tres Estados del Capital Cultural. *Sociológica*, 5, 11-17.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Madrid: Siglo XXI.
- Calero, J., y Escardíbul, J. O. (2016). Proceso educativo y resultados del alumnado nativo y de origen inmigrante en España. Un análisis basado en PISA-2012. *Estudios de economía aplicada*, 34(2), 413-438. <http://dx.doi.org/10.25115/ae.v34i2.3045>
- Capdevielle, J. (2011). El concepto de habitus: «con Bourdieu y contra Bourdieu». *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 10, 31-45.
- Capellán de Toro, L., García, J. F., Olmos A. y Rubio, M. (2013). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: Claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos. *Avances en Supervisión Educativa*, 18, 1-27. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/149> (Consultado el 23/11/2019).
- Carabaña, J. y Córdoba, C. (2009). *La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces. Recuperado de https://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/ifo13_09.pdf (Consultado el 12/11/2019).
- Díaz de Rada, Á. (2011). *El taller del etnógrafo: materiales de metodología de la etnografía*. Madrid: UNED.
- Díaz de Rada, Á. (2013). Etnografía de la escuela más allá de la etnografía y de la escuela: tensiones disciplinares y aplicabilidad de los saberes etnográficos. *Educación y futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 29, 13-39. Recuperado de http://www.cesdonbosco.com/documentos/revistaeyf/EYF_29.pdf (Consultado el 8/11/2019).
- Dumay, X. y Dupriez, V. (2014) Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities. *Journal of Education Policy*, 29(4), 510-531. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.850536>

- Ferrer, G. y Alegre, M. À. (2009). Segregació social i marc institucional del scentes: una anàlisi internacional de les desigualtats educatives. *Temps d'Educació*, 36, 201-212. Recuperado de https://www.academia.edu/20355652/Segregaci%C3%B3_social_i_marc_institucional_dels_centres_una_an%C3%A0lisi_internacional_de_les_desigualtats_educatives (Consultado 12/11/2019).
- Franzé, A., Poveda, D., Jociles, M. I., Rivas, A. M., Villaamil, F.; Peláez-Paz, C., y Sánchez, P. (2011). La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica. En F. J. García Castaño y S. Carrasco (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 289-316). Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE).
- García, J. L. (2006). La construcción discursiva de la mala fama de la prejubilación entre los mineros. Imágenes de rechazo y hechos del contexto social. *Revista de antropología social*, 15, 63-84. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0606110063A> (Consultado el 5/11/2019).
- García Castaño, F. J. y Rubio, M. (2013). Juntos pero no revueltos: Procesos de concentración escolar del alumnado extranjero en determinados centros educativos. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 68(1), 7-31. <https://doi.org/10.3989/rdtp.2013.01.001>
- Giroux H. A. y Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Editorial El Roure.
- Ibáñez, T. (1988). *Ideologías de la vida cotidiana*. Barcelona: Sendai.
- Jociles, M. I. (2018). La observación participante en el estudio etnográfico de las prácticas sociales. *Revista colombiana de antropología*, 54(1), 121-150. <https://doi.org/10.22380/2539472X.386>
- Lahire, B. (2012). De la teoría del habitus a una sociología psicológica. *CPU-e, Revista de investigación educativa*, (14), 75-105. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i14.30>
- Lorenz, M. (2017). La policía como objeto de estudio: Entrevista con Didier Fassin. *Nueva Sociedad*, (268), 23. Recuperado de https://nuso.org/media/articles/downloads/TG_Lorenz_268.pdf (Consultado el 15/12/2019).
- Martín, E. (2010). Actores y mecanismos de categorización de los hijos de familias inmigrante en la escuela. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90, 41-58. Recuperado de <https://libros-revistas-derecho.vlex.es/vid/actores-mecanismos-categorizacion-familias-309378850> (Consultado el 14/12/2019).
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. y Hewstone, M. (1986). De la ciencia al sentido común. En S. Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*, (pp. 679-710). Barcelona: Paidós.
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C. y Belavi, G. (2017). Segregación escolar por origen nacional en España. *OBETS: Revista de Ciencias Sociales*, 12(2), 395-423. <https://doi.org/10.14198/OBETS2017.12.2.04>
- Murillo, F. J., Belavi, G., & Pinilla, L. M. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers: revista de sociologia*, 103(3), 0307-337. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>

- Ogbu, J. U. (1995). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. En N. R. Goldberger y J. Bennet Veroff (Eds.), *The Culture and Psychology Reader* (pp. 245-275). New York: New York University Press.
- Payet, J. P. (1998). La ségrégation scolaire: une perspective sociologique sur la violence à l'école. *Revue française de pédagogie*, 123, 21-34. <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1124>
- Peláez-Paz, C. (2013). La escuela, un espacio simbólico que construir: estigmas y estrategias de los agentes en los procesos de segregación étnica y escolarización. En F. J. García Castaño. y A. Olmos (Eds.), *Segregaciones y Construcción de la Diferencia en la Escuela* (pp. 61-81). Madrid: Trotta.
- Poveda, D. (2003). La Segregación Étnica En Contexto: El Caso De La Educación En Vallecas-Puente De Vallecas. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 11(49), 1-41. <https://doi.org/10.14507/epaa.v11n49.2003>
- Reyero, D. (2013). Escolarización y libertad. *Avances en Supervisión Educativa*, 18. Recuperado de <https://avances.adide.org/index.php/ase/article/view/150/150> (Consultado el 10/12/2019).
- Sindic de Greuges, S. (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat. Resum executiu*. Recuperado de http://www.sindic.cat/site/unitFiles/4156/Resum%20executiu_cat.pdf (Consultado el 20/10/2019).
- Soto, P. (2006). Docentes, sujetos culturales y mediadores interculturales. En P. Álvarez; I. Andrés Garralaga; C. Blanco Fernández; A. Grau; F. Mammari; A. Pilella y M. Rodrigo, *Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes* (pp. 9-39). Madrid: MEC.
- Tiramonti, G. (2016). Notas sobre la Configuración de la Desigualdad Educativa en América Latina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 163-176. <https://doi:10.15366/riejs2016.5.1>
- Villarroya, A. y Escardíbul, J.O. (2008). Políticas públicas y posibilidades efectivas de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2). Recuperado de <http://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART4.pdf> (Consultado el 30/11/2019).
- Zanten, A. van (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-277.