



PROGRAMA DE DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO EN ESTUDIOS MIGRATORIOS
INSTITUTO DE MIGRACIONES
UNIVERSIDAD DE GRANADA, UNIVERSIDAD DE JAÉN Y
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

TESIS DOCTORAL

**SEGREGACIÓN ESCOLAR Y ESTRATEGIAS
FAMILIARES DE ELECCIÓN DE CENTRO: LA
POBLACIÓN INMIGRADA EN EL CONTEXTO
ESCOLAR DE GRANADA**

AUTOR/A

CARLOS LUBIÁN GRAÑA

DIRECTOR/A

DELIA LANGA ROSADO

JAÉN, 2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
Origen y desarrollo de una investigación	1
Objetivos y estructura	5
PARTE I. ABORDAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO	7
CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO	7
1.1. La segregación escolar	7
1.1.1. El contexto internacional.....	8
1.1.2. La segregación escolar en España	10
1.1.3. Factores explicativos de la segregación escolar	12
1.2. Factores Residenciales: Segregación Residencial.....	12
1.2.1. Del espacio a la escuela.....	13
1.2.2. La segregación residencial y escolar en España.....	15
1.3. Factores Institucionales: Segregación Institucional	17
1.3.1. Políticas de zonificación escolar	17
1.3.2. Los centros escolares.....	23
1.3.3. Red privada concertada	31
1.3.4. Otros agentes	36
1.4. Factores Socioculturales: Elección de centro.....	38
1.4.1. La clase social	38
1.4.2. El estatus migratorio.....	47
1.4.3. Aspiraciones y expectativas académicas	54
1.4.4. La movilidad escolar	59
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	64
2.1. Enfoque metodológico mixto: cuantitativo, cualitativo y geográfico	64
2.1.1. Método cuantitativo: cuantificar la segregación.....	66
2.1.2. Método cartográfico: representar la segregación	69
2.1.3. Método cualitativo: comprender la segregación.....	70
2.2. Diseño de la muestra	75
2.2.1. Selección de los tres CAC	76
2.2.2. Selección de las familias	77
2.3. Técnicas empleadas.....	80
2.3.1. Revisión bibliográfica y depuración bases de datos.....	81

2.3.2. Análisis socioespacial	81
2.3.3. Observación no participante.....	82
2.3.4. Entrevista abierta.....	83
2.4. El “trabajo de campo”	90
2.4.1. Dimensión temporal	90
2.4.2. Contactación.....	91
2.4.3. Localización	92
2.4.4. Duración de las entrevistas.....	92
2.4.5. Diferencias culturales	93
2.4.6. Los materiales de trastienda	94
2.5. Análisis y presentación de los datos cualitativos	95
2.5.1. Escritura y estilo.....	96
2.5.2. Herramientas informáticas de apoyo al análisis	97
2.6. Aspectos éticos y deontológicos	100
2.6.1. Consentimiento informado	100
2.6.2. Confidencialidad y anonimato.....	101
PARTE II. APROXIMACIÓN CUANTITATIVA.....	102
CAPÍTULO 3. LA SEGREGACIÓN RESIDENCIAL Y ESCOLAR	102
3.1. La población de nacionalidad extranjera.....	102
3.2. El territorio	104
3.2.1. Residencia y vulnerabilidad	106
3.2.2. Diferencias por nacionalidad.....	108
3.3. La escuela.....	116
3.3.1. Diversidad en los centros escolares.....	119
3.3.2. Escolarización por nacionalidad y red escolar	122
3.4. Concentración en primaria y zonificación escolar	125
3.4.1. Mapa de concentración étnica	129
3.5. Tres estudios de caso de Centros de Alta Concentración.....	131
3.5.1. Zona Norte: AIE-1	131
3.5.2. Zona Noroeste: AIE-3	136
3.5.3. Zona Centro: AIE-5.....	139
A modo de conclusión.....	142
PARTE III. APROXIMACIÓN CUALITATIVA. LA INFLUENCIA INSTITUCIONAL	145
CAPITULO 4: EL DISCURSO INSTITUCIONAL.....	145

4.1. Tipología y contexto de los tres estudios de caso	145
4.2. Factores de atracción y repulsión	147
4.2.1. Factores <i>pull</i>	147
4.2.2. Factores <i>push</i>	157
4.2.3. Otros agentes institucionales.....	161
A modo de conclusión.....	163
PARTE IV: APROXIMACIÓN CUALITATIVA. LA INFLUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS FAMILIARES DE ELECCIÓN.....	165
CAPÍTULO 5. LAS EXPECTATIVAS Y LAS ASPIRACIONES ACADÉMICAS.....	166
5.1. Familias con elevadas aspiraciones y expectativas: Apuesta escolar alta.	166
5.1.1. Apuesta constante y capital educativo.....	167
5.1.2. El proyecto migratorio y la trayectoria académica.....	170
5.1.3. El momento de llegada y la “generación 1.5”	173
5.2. Familias con altas aspiraciones y expectativas moderadas. Apuesta escolar moderada.	177
5.2.1. Apuesta moderada: decisión del menor.....	178
5.2.2. “Que no sea como nosotros...”	180
5.3. Familias con moderadas aspiraciones y expectativas bajas o moderadas. Apuesta escolar baja.	181
5.3.1. Bajas aspiraciones: aprendizaje del idioma e integración	182
5.4. Expectativas parentales en los tres perfiles ante los itinerarios formativos post-obligatorios.....	183
5.4.1. La Universidad anhelada: “optimismo inmigrante”	184
5.4.2. Formación Profesional: la “opción B”	186
A modo de conclusión.....	189
CAPÍTULO 6. LA ELECCIÓN DE CENTRO EN LAS FAMILIAS	192
6.1. Familias con una apuesta escolar alta: elección activa.....	193
6.1.1. Preferencia por la red concertada: la homogeneidad de la composición escolar	194
6.1.2. Disconformidad inicial con el centro asignado y plan de contingencia	200
6.1.3. Evitar concentración étnica y “malas compañías”	204
6.1.4. Auto-concentración funcional	208
6.1.5. Conocimiento y aprovechamiento de la normativa de acceso.....	210
6.1.6. La búsqueda de información “fiable”.....	212
6.1.7. La importancia de las actividades extraescolares	217
6.2. Familias con apuesta escolar baja: elección menos activa	218
6.2.1. Problemas de convivencia escolar.....	219

6.2.2. Auto-segregación	220
6.2.3. El “centro de referencia”	222
6.2.4. Gratuidad.....	224
6.2.5. Influencia de la red migratoria y otros agentes	224
6.3. Posiciones intermedias. Apuesta moderada: elección contingente	225
6.3.1. Falta de red de apoyo y necesidad de custodia.....	227
6.3.2. Proyecto migratorio e idea de retorno	230
6.3.3. Número de descendientes y trayectoria académica filial	232
6.3.4. Idioma y religión como obstáculos	233
6.3.5. Mayor influencia de los “Agentes de escolarización”	235
A modo de conclusión.....	237
CAPÍTULO 7. MOVILIDAD ESCOLAR.....	240
7.1. Momento de llegada y (dis)continuidad de etapas formativas	242
7.2. Movilidad residencial: ¿Debilidad u oportunidad?	245
7.3. Contacto con la población autóctona.....	248
7.4. Imaginario y representaciones: entre el sistema de origen y destino	249
7.5. Proyecto migratorio y especialización de centros	250
7.6. Movilidad escolar transnacional.....	253
7.7. Consecuencias de las movilidades en la adaptación y trayectoria	256
A modo de conclusión.....	260
CUADRO-RESUMEN: PERFILES FAMILIARES, ESTRATEGIAS DE ELECCIÓN Y FACTORES	265
CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS	283
I. La influencia residencial: residencia y zonificación escolar.....	283
La segregación escolar supera la residencial.....	283
Heterogeneidad de los distritos escolares y Centros de Alta Concentración (CAC).....	285
II. La influencia institucional: normativa y centros escolares.....	287
Centros de referencia.....	287
Barreras institucionales	289
III. La influencia familiar: la elección de centro	292
La clase social	292
El estatus migratorio.....	293
Los recursos “étnicos”.....	296
Movilidad escolar	297

IV. Tipologías emergentes	299
Tres procesos de concentración escolar	299
Tres tipos de perfiles familiares en torno a las estrategias de elección	301
REFERENCIAS	307

INTRODUCCIÓN

Origen y desarrollo de una investigación

¿Por qué el estudio las migraciones y por qué la segregación y elección escolar? ¿Para qué estudiar estos fenómenos de forma interrelacionada? ¿Cómo nos aproximamos a ellos? Para contestar a estas preguntas se hace necesaria una breve retrospectiva autobiográfica. Sirva este apartado para mostrar las preguntas que toda investigación debería de tratar de responder de manera inicial y a lo largo del desarrollo de la investigación: Qué investigo; para qué investigo; por qué investigo y cómo investigo¹.

La investigación propuesta parte de un interés general y académico personal por el estudio de las migraciones como hecho social. Desde mi formación inicial en Sociología, pronto me interesé por el estudio de las migraciones internacionales. En un primer momento, llamaron mi atención los flujos migratorios de entrada –y salida- en diferentes países, en particular referidos a grupos de población que iniciaban el proyecto migratorio para buscar un futuro mejor. Pero los números se quedaban cortos. Me interesaba conocer y comprender las historias de quienes eran las personas y/o familias que tomaban la difícil decisión de migrar. Personas que dejaban atrás familia, amistades, forma de vida y de relacionarse, idioma –también incluso en aquellos países donde se habla formal y normativamente el mismo idioma- trabajo o estudios y, en definitiva, dejaban su cultura en su concepción más amplia (Harris, 1989, p. 17).

Pronto me di cuenta de que la explicación unidireccional y unicausal no bastaba para comprender un fenómeno a todas luces complejo y a menudo demasiado simplificado o estereotipado por diferentes entidades. Bajo el término “inmigrantes” o “migrantes” se englobaba a un complejo amalgama de grupos de origen diversos, de relaciones inter-étnicas, de relaciones de poder, de diferentes culturas y socializaciones de origen y, también de diferentes historias de vida.

Rápidamente me separé –si es que alguna vez lo contemplé- de un acercamiento cultural folclórico, simplificado, simplemente descriptivo del fenómeno. Me interesaba conocer y mostrar las relaciones de desigualdad que las personas que iniciaban el viaje sufrían, ya desde origen y durante trayectoria migratoria –en tránsito-, que se veía multiplicada en la sociedad receptora, siempre recelosa de la llegada de “el otro”. No sabría decir cuál fue la razón de este interés en acercarme a este fenómeno, quizás porque todos pasamos en algún momento de nuestra vida por situaciones de extrañamiento, quizás porque todos somos migrantes o todos extraños (Simmel, 2012).

Continuando con mi trayectoria personal, me orienté al estudio académico de este fenómeno en mi formación de posgrado. Sin duda a ella le debo en mayor medida el carácter de sociología “crítica” que trato de implementar no solo en las investigaciones sino también como forma de mirar el mundo con imaginación sociológica (Wright Mills, 1961). Tuve la oportunidad de realizar una estancia de tres meses en dos países de América Latina que, además de complementar mi formación académica, sobre todo les debo a ellos el hacerme crecer como persona y poner en contexto las realidades que quería estudiar. Siguió creciendo el interés por las trayectorias migrantes y por sus realidades auto-percibidas, por las trayectorias de vida y

¹ El formato utilizado, que vincula nuestra propia trayectoria vital a los aspectos teórico-metodológicos presentes en la tesis doctoral, parte de un curso realizado dentro del plan formativo del Programa de Doctorado en Estudios Migratorios en el que se inscribe esta tesis, impartido por María García-Cano Torrico y coordinado por Belén Agrela Romero. Agradezco la oportunidad de relatar el capítulo introductorio de esta investigación en este formato narrativo.

trayectorias de clase que experimentaban como sujetos transnacionales, donde las dimensiones temporal y multi-contextual cobraban una importancia, si cabe, más importante.

Durante una temporada en un país europeo de “economía avanzada” experimenté en primera persona la migración laboral, desempeñando empleos antiguamente denominados de “cuello azul” que, sin ninguna duda, me recuerdan –salvando las distancias- la precariedad que se experimenta al llegar a una nueva sociedad y el tipo de relaciones que se establecen en ella, predominantemente laborales, cuando el proyecto migratorio parte más de una necesidad que de una oportunidad.

La oportunidad llegó de vuelta a España de la mano de una beca de posgrado –sin la cual no hubiera podido ni siquiera plantearme volver a España- para seguir formándome en el ámbito de las migraciones internacionales y el desarrollo. Este curso de posgrado, a diferencia de la anterior experiencia formativa, me proporcionó más herramientas y conocimientos teóricos y metodológicos, pero menos experiencias enriquecedoras y enfoques críticos. Ahora, con perspectiva, la veo como una formación que complementó la que había desarrollado anteriormente.

Por otro lado, la sociología de la educación llegó a mí, más que yo a ella. Fue en los comienzos como investigador y docente en los que tuve la oportunidad de formarme y formar a futuros profesionales de la enseñanza en la universidad. Se añadió a esto la oportunidad de comenzar una andadura doctoral –impulsada por la persona que ha dirigido esta investigación- que se vinculara a mi trayectoria formativa, por lo que la decisión del objeto de investigación y el ámbito estaban claros: Profundizaría en el conocimiento de las experiencias vitales de las familias migrantes, aquellas que toman la difícil decisión de migrar a otras realidades extrañas a las propias, acotado a un proceso de vital importancia como es la educación de los descendientes.

Existen momentos vitales que marcan las decisiones familiares. Desde la inicial de querer o no tener descendientes, la opción por uno u otro desempeño laboral, las decisiones concernientes a la residencia y a la vivienda, o el proceso de escolarización de los menores, entre otros. Entre estos ritos de paso, centrándome en este último, las expectativas por un futuro mejor pasan inexorablemente por la institución escolar como garante de una posición en la estructura social (Bourdieu & Passeron, 1997), que facilite en mayor medida la trayectoria de los descendientes a lo largo de su vida. Las familias ponen lo mejor de ellas para garantizar que sus hijos e hijas completan con éxito este largo recorrido. La importancia de este hito en la vida de las personas en cuanto a la función de la escuela como garante del estatus social, provoca que sea este un ámbito donde se desarrollan prácticas sociales mediadas por las desigualdades en función de clase, etnia, raza u origen nacional, entre otras. Por lo tanto, en línea con mis preferencias y trayectoria migratoria propia, me centraría en las desigualdades en el acceso a esta institución de las familias que habían migrado desde otro país.

La segregación escolar por origen nacional se convirtió, de esta manera, en el marco desde el cual observaría las realidades a las que se enfrentaban las familias en un sistema que sistemáticamente las excluía o, por lo menos, se lo ponía más difícil que a sus homólogas autóctonas. Este ámbito de la desigualdad vinculaba de manera indiscutible mis dos ámbitos de interés e interrelacionados, las migraciones y la educación, desde una perspectiva crítica de la investigación, como era el propósito inicial.

La manera de abordarla, en principio, estaba clara, debido a nuestra –mía y de mi directora- inclinación académica y profesional hacia la metodología cualitativa como forma de entender

los procesos sociales. Buscaría comprender, en el sentido de la “*verstehen*” (Weber, 1964) como método de análisis interpretativo, las razones subjetivas que tienen los individuos a la hora de llevar a cabo sus prácticas de elección y estrategias de escolarización. El método biográfico y el análisis del discurso sería el enfoque metodológico desde el cual me acercaría al significado de los relatos y las acciones. Éstos aparecerían situados en contextos de la cotidianidad, que es desde la cual se llevan a cabo las estrategias y desde la cual toman sentido para los sujetos. La entrevista narrativa tendría un gran peso en la investigación y sería la técnica desde la cual se recogerían los relatos de las familias.

Decimos que el enfoque estaba claro “en principio” porque –de nuevo- la trayectoria vital permeó la investigación. Fue en el marco de uno de los cursos metodológicos realizados a lo largo de la investigación, desde el que se decidió introducir una nueva perspectiva: el método geográfico. Se trataba de un curso de análisis y representación de datos georreferenciados en el que surgió la idea de lo adecuado que resultaría utilizar un enfoque de mapas escolares en la investigación, ya que la segregación escolar y la elección de centro eran procesos especialmente condicionados por factores territoriales. No solo tenían lugar en un espacio determinado –como gran parte de las investigaciones sociales- sino que venían determinados por este. Gracias a esta perspectiva consideré que, sin tener en cuenta un análisis socioespacial de la realidad que queríamos contar, no sería capaz de llegar a comprender el fenómeno estudiado en su totalidad. Después de mucho “batallar” con programas y conceptos que no resultaban familiares, me dispuse a representar al objeto de estudio sobre el territorio.

El método geográfico permitiría representar la realidad dentro de un contexto –social, histórico y geográfico- desde el cual las cifras y los relatos tomarían forma y lugar. Representar los datos no solo es importante para comprenderlos o explicarlos en todo su significado, sino también para abrir nuevas posibilidades de conocimiento y tomar decisiones en el proceso de investigación (Del Bosque González, Fernández Freire, Martín-Forero Morente, & Pérez Asensio, 2012). Y así fue. La representación de los datos poblacionales, escolares y socioeconómicos en el territorio dio pistas; primero, relacionadas con la población migrante, de tendencias diferenciadas de asentamiento en función del origen nacional; y segundo, respecto a la institución escolar, acerca de la diversidad de centros escolares en función del grado de concentración escolar y de la heterogeneidad social de los distritos escolares –que, a la postre, condicionan el centro al que se puede optar-. En definitiva, este método abrió las puertas para introducir un nuevo objeto de estudio relacionado con el de las familias: la institución escolar en general y aquellos centros en particular que presentaban mayores cifras de concentración. Así que la tarea se enfocaba a identificar y representar en el territorio dónde se encontraban estos centros escolares.

La decisión estaba clara. No se podía obviar la oferta de centros en los distritos escolares ni la situación de la población en el territorio. Tampoco la oferta diferenciada de centros públicos y privados concertados, ni los requisitos de acceso de las familias en función de la normativa. Aparecía de esta manera una tercera dimensión –unida a la localización residencial y a la elección de las familias- que podría influir en la segregación escolar del colectivo: la dimensión institucional. Por esta razón, se decidió identificar y seleccionar los casos de centros de alta concentración escolar y explorar, no solo sus cifras, sino también los relatos de sus responsables acerca de las causas que estaban detrás de la desigual distribución escolar de estas familias. Se cerraría de esta forma el círculo de la segregación en sus tres factores explicativos principales, para poder comprender las razones de elección de centro y los procesos de segregación escolar en las familias migrantes.

La razón de estudiar el caso particular de la ciudad de Granada atendió a razones teóricas y prácticas. Las primeras tenían que ver con el hecho de que se trataba de una ciudad con un peso de la inmigración medio, en comparación con el resto de capitales andaluzas. El porcentaje de familias que se habían asentado en el municipio resultaba considerable y, más importante, la oferta de variedad de centros en cuanto a la titularidad público-privado concertado resultaba especialmente elevada en la capital a favor de esta última red escolar, por lo que resultaba interesante una aproximación al papel que la red concertada podría “jugar” en la investigación. El tamaño de la ciudad resultaba también óptimo, en cuanto a que debía de ser lo suficientemente amplia para que los indicadores estadísticos fueran fiables y poder comparar pautas de concentración diferenciada por distritos escolares y por grupos de origen.

Los criterios prácticos fueron los habituales y lógicos en cualquier investigación que deposite un gran peso de su trabajo de campo en la metodología cualitativa. Residía en aquel momento en la capital granadina y acumulaba una experiencia de casi una década en la ciudad, que me proporcionaba ciertas ventajas a la hora de conocer el terreno de primera mano y de poder aprovechar –en el buen sentido de la palabra- de amistades que ayudaran en el trabajo de campo a la manera de informantes clave que todo investigador cualitativo necesita. Conocer la ciudad, cómo moverme por ella, dónde se sitúan los centros escolares, los barrios más desfavorecidos y los más privilegiados, en qué zonas suele residir la población extranjera... no era una cuestión baladí en nuestra investigación y mi experiencia vital y laboral en la ciudad ayudó ciertamente. Acabamos de relatar la importancia del territorio en la comprensión del fenómeno que quería abordar, por lo que el conocimiento práctico del espacio urbano y social era una dimensión crucial.

El posicionamiento o marco teórico se situaba en un análisis de las desigualdades que afectaban a unos grupos en mayor medida que a otros. El eje explicativo basculaba en la dialéctica extranjero/nacional o alóctono/autóctono, con la categoría del origen como hilo conductor de la investigación. Origen extrapolado a las categorías explicativas de las desigualdades, como la clase social, etnia, género, que interseccionan para producir sujetos que sufren una discriminación múltiple.

La manera de abordar el fenómeno por lo tanto tendría que seguir los postulados constructivistas de la comprensión subjetiva a través de la construcción de conocimiento por parte de los protagonistas. Nuestro rol como investigador sería el de interpretar y también denunciar las prácticas discriminatorias desde un enfoque de la teoría crítica, en el sentido de investigar para transformar la realidad de la que somos participantes. En nuestra opinión, este debería de ser el objetivo de toda investigación en Ciencias Sociales, escapar de la investigación meramente descriptiva, si es que esta es posible. La desigualdad y las relaciones de poder siempre habían impregnado mi manera de investigar y concebir el mundo, pero se reforzó en la formación académica, como expusimos anteriormente.

Esta fue principalmente la razón para adentrarnos en el estudio de este colectivo: tratar de mejorar la situación y, con ella, la sociedad. Somos conocedores que semejante empresa no resulta fácilmente abarcable, seríamos muy ingenuos o presuntuosos si pensáramos lo contrario. Por ello, existían razones más modestas que se podían conseguir con la investigación:

En primer lugar, la investigación interseccionaba entre los estudios de trayectorias migratorias de familias migrantes en cuanto a la elección de centro y la segregación escolar. Esta aproximación goza de mayor tradición en estudios llevados a cabo en el ámbito internacional. En el contexto español, esta temática ha sido explorada tímidamente, y solo recientemente algunos estudios se aproximan a contextos micro para explicar realidades que pueden verse

replicadas en contextos similares. La investigación se proyectaba así desde la perspectiva propia de las familias de nacionalidad extranjera, tratando de superar la simplificación que la literatura académica que estudia la elección de centro había mostrado tradicionalmente a la hora de tratar a la población inmigrada como sujetos pasivos carentes de estrategias escolares más allá de cuestiones prácticas como la cercanía al centro escolar.

En segundo lugar, a nivel metodológico, la investigación combinaba el análisis cuantitativo, cualitativo y geográfico, como indicamos anteriormente, lo que permitía sacar a la luz estadísticas locales, que no se muestran habitualmente de manera pública, así como una profundización cualitativa, concretada en el análisis del discurso de los actores implicados. Este acercamiento a realidades micro en el caso de Granada, una ciudad española de tamaño medio, permitía explorar nuevos contextos atravesados por procesos globales como la segregación escolar y la migración internacional, que suelen ser analizados en mayor medida en ciudades de mayor tamaño. Por último, y como resultado de lo anterior, la investigación intentaba desterrar falsos estereotipos a menudo vinculados a la población extranjera, caracterizada como un ente homogéneo con una limitada capacidad y agencia en la sociedad receptora (Lacomba & Moraes Mena, 2020).

Es por ello que nuestro posicionamiento teórico-crítico tenía que tener su reflejo en la manera de relacionarnos con los grupos estudiados. Nos escapábamos de una concepción tradicionalmente positivista que concibe a los sujetos de estudio como “objetos” necesarios para proporcionar información a los investigadores, para acercarnos más a una relación recíproca de intercambio de información. De algún modo –como venimos exponiendo–, nuestra posición personal se asemejaba en algunos aspectos a la de la población migrante que habíamos iniciado un proyecto migratorio laboral, por lo que la cercanía con las personas informantes podría favorecer aspectos metodológicos concernientes a la recogida de información cualitativa. Siempre desde una posición de humildad en el conocimiento y de igualdad en el trato y las formas. En este sentido, la relación con los informantes fue de una mezcla de curiosidad, rigor, complicidad, humildad, y ganas de conocer sus historias y compararlas también con las nuestras. El procedimiento con las familias entrevistadas fue el de acercarnos desde una ética como práctica (Abad Miguélez, 2016), basada en la confianza y reciprocidad con las personas participantes. Por supuesto, cumplimos la normativa de confidencialidad necesaria en toda investigación con personas, pero la relación la focalizamos en mayor medida a la igualdad y a la colaboración con los y las entrevistadas, más que a un procedimiento normativo estandarizado contractual. De esta manera, se fraguó el origen y el desarrollo de una investigación en formato de tesis doctoral que a continuación se presenta.

Objetivos y estructura

El objetivo inicial que persigue la investigación es aproximarnos a los factores explicativos de la segregación escolar por origen nacional y a su relación con las estrategias de escolarización de las familias inmigradas de nacionalidad extranjera. La aproximación a las causas nos lleva a establecer una serie de objetivos específicos necesarios que sirven de guía e hilo conductor de las fases de investigación, explicado en el capítulo dedicado al abordaje metodológico.

El objetivo general será por lo tanto conocer los factores residenciales, institucionales y socioculturales de elección de centro en las familias migrantes que intervienen en los procesos de segregación por origen nacional en la ciudad de Granada. Para ello, nos valdremos de cuatro objetivos específicos:

El primero de ellos consistirá en elaborar de un mapeado residencial y escolar de la distribución de la población de nacionalidad extranjera en el territorio, atendiendo a las nacionalidades más representativas de la ciudad. Ello nos llevará a identificar aquellos centros escolares de primaria donde se da una alta concentración de alumnado de nacionalidad extranjera y en qué nacionalidades concretamente.

El segundo, nos permitirá conocer el grado de influencia de la institución escolar en los procesos de segregación escolar, a través de una profundización cualitativa en los tres estudios de caso de centros de alta concentración escolar identificados previamente en el mapeado escolar, y personalizados en sus responsables de dirección.

El tercer y cuarto objetivos nos llevará a las familias migrantes residentes en la ciudad con descendientes escolarizados en niveles no universitarios. Primero, para identificar las categorías de investigación –país de origen, red migratoria, género, clase social, tiempo de residencia, número de descendientes y trayectoria académica, etc.- que mejor expliquen las preferencias escolares y la elección de centro, así como su percepción del sistema educativo español y sus aspiraciones y expectativas académicas de continuidad de estudios en sus descendientes. Segundo, para conocer sus trayectorias de movilidad geográfica y escolar en sus descendientes en relación con las estrategias de escolarización y los procesos de segregación escolar. Por último, como resultado de lo anterior, se establecerá una tipología de estrategias de elección de centro en función de los perfiles familiares identificados.

Por otra parte, en cuanto a la estructura de la tesis doctoral que a continuación se presenta, seguimos un orden que en todo momento pretende guiar al lector a través de la investigación que se llevó a cabo siguiendo un orden clásico en los primeros capítulos, y secuencial en los capítulos analíticos, compuesto cada uno de ellos por unas conclusiones parciales que conectan los resultados parciales en el marco de la investigación más amplia.

El documento comienza por mostrar el marco teórico utilizado para orientar la investigación y los resultados, centrándonos en el concepto de segregación escolar y su relación con elección escolar y profundizando en los que para nosotros han sido los factores que influyen en los procesos de segregación escolar étnica (Capítulo 1). A continuación, se presenta la metodología propuesta, que en nuestro caso aborda un método mixto que combina el abordaje cuantitativo, cualitativo y geográfico (Capítulo 2). Finalizados estos dos apartados teóricos, que integran la primera parte teórico-metodológica de la investigación, comienza el desarrollo analítico de la misma: la segunda parte, por lo tanto comienza por los resultados obtenidos a partir del análisis de la magnitud de la concentración de la población extranjera y su distribución en los espacios urbano y escolar en la ciudad, en el que se erige como el capítulo que mejor integra las dimensiones de medición y representación espacial de la investigación (Capítulo 3); la tercera parte aborda el análisis cualitativo desde la perspectiva institucional, que comienza por un análisis de la concentración escolar a través de los discursos de las personas responsables de centros escolares de alta concentración de la ciudad identificados previamente (Capítulo 4); seguimos con tres capítulos de análisis dedicados íntegramente a las familias inmigradas, en la cuarta parte de la investigación, que primero presenta el análisis de las aspiraciones y expectativas académicas (Capítulo 5) que nos servirán de preludio para aproximarnos a sus prácticas y estrategias de elección de centro como dimensión explicativa de los procesos de segregación escolar (Capítulo 6) que tienen lugar y se comprenden desde los contextos de alta movilidad en el que se integran estas familias y sus descendientes (Capítulo 7). Finalmente, se elaboran las conclusiones finales que sintetizan los principales resultados obtenidos y se contextualizan y discuten con otras investigaciones.

PARTE I. ABORDAJE TEÓRICO-METODOLÓGICO

CAPÍTULO 1. MARCO TEÓRICO

La concentración residencial y escolar de la población inmigrada en las ciudades es objeto de atención especialmente cuando esta deriva en procesos de segregación. Estas dinámicas son objeto de diferentes miradas que dan cuenta del fenómeno desde diferentes perspectivas. El estudio de la desigual distribución en los centros escolares de las familias inmigradas² de nacionalidad extranjera, de sus explicaciones causales y de sus implicaciones en términos de desigualdad educativa, es un tema de investigación con cierto bagaje en la literatura académica. Las diferentes disciplinas que se han ocupado de la segregación escolar abordan el fenómeno desde una óptica o enfoque diferenciado por la complejidad del objeto de estudio.

Por ello, en nuestro enfoque teórico, nos dedicaremos a presentar las herramientas –enfoque y conceptos- que han orientado nuestra investigación. Haremos referencia a los conceptos teóricos utilizados para seleccionar y acotar nuestro objeto de estudio, lo que nos han permitido aproximarnos de manera rigurosa en nuestra investigación de campo y entenderlo en su proceso analítico. Estas herramientas parten de dos ámbitos del conocimiento desde los cuales nos apoyamos en toda la investigación y para las que consideramos que se encuentran sinergias teóricas analíticas: la sociología de la educación y la sociología de las migraciones. De igual manera, identificamos tres ámbitos y factores clásicos en el estudio de la segregación escolar que se interrelacionan y que la explican: el territorio (en relación con la *segregación residencial*), la escuela (que representa la *institución escolar*) y las familias (en cuanto a la *elección de centro* escolar).

1.1. La segregación escolar

Debemos de ser rigurosos, claros y constantes con la terminología que utilizaremos en la investigación, especialmente con el uso del término segregación escolar para diferenciarlo del término concentración escolar, dentro del marco de su utilización en la literatura académica.

Por concentración escolar, siguiendo a Capellán de Toro et al (2013), nos referimos a una situación de concentración de determinados grupos en un espacio determinado, sin que por ello implique un perjuicio o desigualdad para el grupo que se concentra. Este término, por lo tanto, es más flexible e indicaría un reparto escolar desigual de individuos en el plano espacial, no social (Benito & González, 2007). El término de “segregación escolar”, a diferencia del anterior, se sitúa en el plano social e implica desigualdad en el grupo concentrado a partir de las relaciones de poder y jerarquía entre los grupos. Estarían implícitas relaciones de interdependencia entre los grupos (Capellán de Toro et al., 2013), por lo que, siguiendo la propuesta del Sindic de Greuges (2008, p. 20) consideramos dos dimensiones clave en el estudio de la segregación escolar: la segregación como desigualdad (social) y la segregación como concentración (espacial).

² A lo largo del texto y siguiendo a García Castaño y Rubio (2013, p. 8) evitaremos, en la medida de lo posible, el uso de los términos como “inmigrante” que pueden comportar connotaciones esencialistas que derivan del uso social de los mismos. Haremos referencia a la condición de “familias o alumnado de nacionalidad extranjera” o “familias inmigradas” para indicar, en el primer caso, la diferente condición administrativa del mismo y, en el segundo caso, para resaltar la condición extranjera y residente en el país que ha pasado por un proceso de movilidad.

Por último, reservamos el término *gueto* para aquellos casos de centros escolares que se encuentren y se demuestren aislados espacial, social e institucionalmente (Capellán de Toro et al., 2013). Serían centros con una situación de segregación permanente y extrema respecto del conjunto de casos del entorno. Se intentará, en la medida de lo posible, reducir la utilización de este término, también por su connotación negativa hacia el centro escolar al que se refiriera. El término “guetización” haría referencia al proceso de conversión deliberada –por acción u omisión- que parte de la institución escolar de la que dependen los centros escolares y por la cual se convierten en centros gueto.

El concepto de segregación ha sido estudiado y utilizado por las investigaciones en el ámbito demográfico y de la sociología urbana, de una manera continuada especialmente desde el siglo pasado. Desde que el término segregación se estudiara en Estados Unidos, aludiendo a una distancia no solo geográfica sino también social de los individuos (Park, 1926), posteriores reformulaciones del concepto se han encargado de precisar y completar su delimitación teórica y analítica (Gorard & Taylor, 2002). Esta reformulación del concepto clásico incidirá en las relaciones de poder y desigualdades entre los grupos segregados y los que segregan (Murillo, 2016; Rodríguez Merkel, 2014), en base a diferentes factores, principalmente las diferencias raciales, étnicas y socioeconómicas.

Si trasladamos esta desigual distribución de la población en el territorio a los centros escolares, es decir, a la separación del alumnado según sus características sociales (Bellei, 2013; Murillo, 2016; Murillo, Belavi, & Pinilla, 2018), estaríamos hablando de segregación escolar. La segregación escolar por origen nacional o étnico³ se referiría al desigual reparto del alumnado de nacionalidad extranjera en las escuelas y su implicación en los procesos de desigualdad educativa. Hay que indicar que la segregación escolar socioeconómica y la étnica suelen estar relacionadas, ya que, en general, la población migrante presenta menos recursos económicos que la población autóctona, por lo que la separación escolar de aquella respecto de esta atendería a razones de estatus⁴.

1.1.1. El contexto internacional

El hito histórico a partir del cual el estudio de la segregación escolar se convirtió en una cuestión de estado data del año 1954. En esta fecha, la sentencia judicial de la Corte Suprema de los Estados Unidos –llamada “caso Brown contra Consejo de Educación de Topeka”-, declaró inconstitucional la separación de estudiantes afroamericanos y blancos en las escuelas en función de su raza, por atentar contra los derechos de igualdad de oportunidades en la educación (Downey & Condrón, 2016; Reardon & Owens, 2014). Las primeras consecuencias no se hicieron esperar y un encargo por parte del Departamento de Educación del gobierno de los Estados Unidos para estudiar la segregación racial en los centros educativos dio lugar al famoso informe Coleman (1966), un encargo del gobierno norteamericano sobre el estado de la igualdad de oportunidades en educación. Este informe supuso un hito en la sociología de la educación por el hecho de que, además de revelar porcentajes de segregación racial en las escuelas nunca antes vistos, ponía el acento en la importancia de los determinantes sociales y familiares en el éxito educativo, y menos en los recursos económicos que se destinaban a las escuelas

³ En algunos ámbitos se utiliza indistintamente el término “segregación étnica”, aunque esta podría incluir, además de la población extranjera, la etnia gitana.

⁴ Por eso en el contexto anglosajón se suele emplear el término “minoría étnica”, que incluye la diversidad cultural unida a la desigualdad económica.

(Carabaña, 2016), cambiando de esta manera el enfoque de igualdad de oportunidades hacia la igualdad de resultados.

La importancia del estudio se vio ensombrecida por una interpretación liberal de estas conclusiones, que promovieron una mayor libertad de elección de las familias y un menor control por parte del estado en la escolarización para reducir la segregación en las escuelas, ya que los recursos no parecían ser la clave. Pero la semilla para los posteriores estudios sobre desigualdad educativa estaba plantada y en Europa no tardaron en proliferar trabajos que trataban de medir el problema de la desigualdad y el debate de la libre elección escolar⁵ (Fernández Enguita, 2016).

El informe Coleman supuso, en lo que a la elección de centro escolar se refiere, la aparición por primera vez de las políticas de *bussing* para intentar corregir el desequilibrio en la composición del alumnado, trasladando en transporte escolar al alumnado residente en barrios negros a escuelas de mayoría blanca. Esta medida resultó fallida, tanto para las propias familias implicadas (Lukas, 1986) como por los efectos no contemplados, al provocar la llamada *White-flight* o huida de la población blanca de clase media hacia otras zonas y escuelas más homogéneas, que favoreció la suburbanización en determinadas zonas. La desegregación fue así respondida con resegregación por parte de las propias familias blancas (Fernández Enguita, 2016, p. 40). A partir de esta constatación, la literatura académica se encargó de documentar, demostrar con indicadores y denunciar, toda práctica de segregación racial en las escuelas norteamericanas.

En la actualidad y siguiendo la tendencia para los diferentes periodos estudiados en el contexto norteamericano, los indicadores demuestran cifras altas y estables de segregación (Fiel & Zhang, 2018; Logan, Zhang, & Oakley, 2017; Owens, 2020; Reardon, Bischoff, Owens, & Townsend, 2018), en las que difícilmente las medidas que se llevaron a cabo han conseguido reducir los niveles, más allá de los primeros años de políticas de distribución hasta los años 80-90. Hay que apuntar que los indicadores, aunque muestran cifras altas en general, son diversos a lo largo de los diferentes estados debido a la autonomía de las políticas educativas en cada uno de ellos. Actualmente, se observa diversidad, en cuanto a los grupos que sufren la segregación escolar, afectando no solo a la población afroamericana, sino también a la comunidad latina y asiática (Ellen, Steil, & De la Roca, 2016).

En Europa, los estudios sobre segregación escolar siguen la estela del país norteamericano. Sobre todo en países históricamente receptores de población inmigrada como el Reino Unido, primero con los flujos de población proveniente de las colonias (1950-70) y de manera más

⁵ El debate sobre la libre elección de centro escolar surge en los Estados Unidos de la mano de Milton Friedman, economista liberal que en los años sesenta del siglo pasado promovió la creación de un sistema de elección de centro escolar que sustituyera el procedimiento de asignación directa y obligatoria por parte del estado. El enfoque de la libertad en la elección educativa es subsidiario de la filosofía liberal norteamericana que entiende que la mejora en la competitividad, en este caso de los centros educativos, redundará inexorablemente en una mejora en los servicios prestados a las familias preocupadas por la educación de los descendientes y, por extensión, una mejora en la calidad educativa, sobre todo a alumnado de bajos recursos. Pero las consecuencias de esta reforma y de posteriores propuestas en pro de la libertad de mercado en la educación (Chubb & Moe, 1990) distaron mucho de los objetivos de calidad iniciales y promovió un aumento de la segregación escolar. Este debate sobre la libertad de elección en la educación no es nuevo pero es actual (Berends et al., 2009) y dentro de la literatura académica –sobre todo anglosajona– se encuentran partidarios y detractores (Sugarman & Kemerer, 1999). De lo que no hay duda es de que la extensión de la libertad de elección y su correspondiente ampliación en la oferta diversa de centros escolares ha tenido implicaciones en diferentes planos, por ejemplo en temas concernientes al control y gestión, en la financiación y el profesorado, la evaluación y gestión de cuentas, o el diferente acceso de las familias y estudiantes en el mercado educativo, este último, aspecto central en nuestra investigación.

sistemática y global con la llegada de población de diferentes orígenes a partir de los años 70. Se vincula la concentración escolar a las minorías étnicas y a los procesos de segregación escolar en determinadas nacionalidades (C. Taylor, 2009; C. Taylor & Gorard, 2001), aunque se incide en la complejidad de la medición y en los diversos factores que la determinan (Gorard, 2016; Gorard & Taylor, 2002), debate que ha dominado la literatura académica en las últimas décadas (R. Harris, 2010).

Estudios realizados en Francia u Holanda vinculan la concentración de alumnado de nacionalidad extranjera en las escuelas públicas en relación con la segregación de las minorías étnicas (García-Castaño & Rubio-Gómez, 2013). Se subraya la influencia de la elección parental de centro escolar en la composición étnica de las escuelas holandesas (Borghans, Golsteyn, & Zöhlitz, 2015; Karsten, Ledoux, Roeleveld, Felix, & Elshof, 2003), un sistema educativo con una marcada tradición de libertad de elección escolar. En el país alpino, se llega a similares conclusiones acerca de la segregación escolar, que alcanza cifras muy elevadas en determinados contextos que llegan a catalogarse como de “apartheid escolar” (Felouzis, Liot, & Perroton, 2005).

En Alemania, la investigación muestra, de igual manera, el incremento constante en las últimas dos décadas de los índices de segregación escolar en la educación primaria. Algunas investigaciones advierten de la poca influencia de las sucesivas reformas referentes a la asignación de centros por distritos escolares, que no cambiaron significativamente la tendencia (Makles & Schneider, 2015).

Por otra parte, en América Latina los niveles de segregación escolar son históricamente más elevados que en Europa. Los resultados para el conjunto de los diferentes países del contexto latinoamericano demuestran que ésta es muy alta en todos ellos (Murillo, 2016; Murillo & Martínez-Garrido, 2017), con especial mención para Chile, como el caso más significativo debido a políticas neoliberales aplicadas al sistema escolar, que lo sitúan a la cabeza en los rankings internacionales de desigualdad educativa en relación con la segregación escolar (Valenzuela, Bellei, & de los Ríos, 2014).

1.1.2. La segregación escolar en España

El estudio de la segregación escolar étnica en España es más reciente, debido a una incorporación más tardía de grupos provenientes sobre todo de América del Sur, Magreb, Asia o Europa del Este. Sin embargo, existe ya un corpus relevante de estudios que miden el impacto de la segregación en nuestro país.

A nivel macrosociológico, destacan los estudios de Murillo sobre la magnitud de la segregación escolar en España respecto a otros países europeos, a través fundamentalmente de estudios comparativos de la base de datos de PISA. Sus resultados indican para España una segregación elevada en las cifras medidas por los principales indicadores, que desmienten la supuesta creencia de que la segregación escolar en el contexto español sería más baja que la de vecinos europeos debido al menor número de población inmigrada (Murillo, Martínez-Garrido, & Belavi, 2017). Así mismo, se subraya la heterogeneidad de la segregación escolar socioeconómica atendiendo a diferencias notables entre las Comunidades Autónomas, donde algunas presentan cifras bajas de segregación, comparables con las más bajas de Europa –Illes Balears, Galicia y Aragón- frente a otras que presentan datos equiparables a contextos de alta segregación europeos, como la Comunidad de Madrid (Murillo & Martínez-Garrido, 2018b).

A nivel regional y local, diferentes estudios dan cuenta de procesos de exclusión a través del fenómeno de la segregación escolar. En el contexto catalán, las investigaciones de López Falcón y Bayona i Carrasco (2012b) muestran una desigual distribución de la población extranjera en Barcelona. El boom migratorio experimentado por la ciudad hace unas décadas no ha venido acompañado de políticas de redistribución residencial, ni escolar. Los datos muestran un aumento de la segregación escolar en la última década, que ha provocado la aparición de centros catalogados guetos en los casos más extremos (Síndic de Greuges, 2008; Valiente, 2008). Estos estudios superan el nivel descriptivo para denunciar de manera crítica los procesos que se vienen produciendo en los últimos años en la ciudad condal. En el contexto andaluz, destacamos un estudio llevado a cabo precisamente en la capital granadina (García Castaño, Rubio Gómez, Olmos Alcaraz, & López Fernández, 2012) que muestra pautas de segregación étnica acotada a un barrio en concreto, denunciando que la segregación también se daría en contextos donde la población inmigrada no es tan numerosa. Por último, destacamos un estudio en Galicia que, al contrario que estos ejemplos, da cuenta de unos niveles de segregación escolar étnica relativamente bajos, que se explicarían en mayor medida como consecuencia de la implementación de políticas educativas más que por causas poblacionales (Santos Rego, Crespo Comesaña, Lorenzo Moledo, & Godás Otero, 2012; Santos Rego & Lorenzo Moledo, 2011).

Estos estudios nacionales también denuncian las diferencias por redes escolares y demuestran la tendencia de la población de nacionalidad extranjera a la escolarización en la red pública, cuando se toman datos estadísticos de gran magnitud, ya sea a nivel estatal o por Comunidades Autónomas. Los estudios más críticos en esta temática se han centrado en el carácter segregador de la escuela, ya desde las investigaciones de Fernández Enguita (2008) que profundizaba en la desigualdad de oportunidades de determinados grupos sociales respecto a otros, hasta investigaciones más recientes que apuntan a una composición público-privada desigual nuevamente por regiones, que apuntaría a una segregación socioeconómica incrementada por centros escolares privados y públicos de mayor nivel (Murillo et al., 2018), que escolarizarían en menor medida a alumnado con menos recursos.

Lo que estos y otros estudios vendrían a mostrar es una creciente concentración escolar de población extranjera en determinados centros escolares y sus implicaciones en el rendimiento académico, sobre todo en las nacionalidades socioeconómicamente más desfavorecidas (Bayona i Carrasco & Domingo, 2019). Esta tendencia creciente, lejos de considerarse un fenómeno local o nacional, estaría dándose a nivel mundial (Bonal & Bellei, 2018).

Sobre las razones de esta desigual distribución escolar, los estudios vienen a concluir que éstas son múltiples y complejas, e identifican tres grandes factores interrelacionados (García-Castaño & Carrasco, 2011; García-Castaño & Rubio-Gómez, 2013; García-Castaño, Rubio-Gómez, & Bouachra, 2008): En primer lugar, responderían a factores, desde culturales y económicos, a residenciales, ya que determinadas nacionalidades residen en las zonas más vulnerables de la ciudad (Checa-Olmos, Arjona-Garrido, & Checa-Olmos, 2011), que es donde se sitúan los centros que más concentran. En segundo lugar, otro factor que incrementaría la concentración vendría dado, por un lado, debido a que la población autóctona trataría de evitar los centros con cierta presencia de alumnado inmigrado, fundamentalmente por razones de distinción, a lo que se uniría el hecho de que los patrones de elección de la población inmigrada serían diferentes e irían en otra dirección, prefiriendo escolarizarse con compatriotas. En tercer lugar, la segregación vendría provocada también por la propia Administración Pública a través de sus políticas educativas (García-Castaño et al., 2012).

Todos ellos destacan la complejidad en los factores explicativos, y abogan por una necesidad de considerar el problema desde una perspectiva holística que englobe las instituciones y los agentes en sus prácticas de escolarización, para mitigar la magnitud de la segregación.

1.1.3. Factores explicativos de la segregación escolar

Para abordar la multiplicidad de factores que influyen en la segregación escolar, seguimos la tipología de Bellei (2013) que diferencia entre fenómenos de contexto, institucionales y socioculturales, que hacen referencia, respectivamente, a los agentes involucrados. De esta manera, en los factores de contexto, se destacan las políticas de vivienda y residencia de la población de nacionalidad extranjera; en los factores institucionales, la influencia de las políticas educativas y de los propios centros escolares en el acceso a la educación; y en los factores socioculturales, la elección de centro escolar de las familias.

En el primer caso, la segregación parte de la desigual distribución en el territorio, de la segregación residencial que sufren en mayor medida las familias que se incorporan a la sociedad receptora y de su capacidad limitada de acceso a la vivienda, que determina posteriormente el acceso a una oferta limitada de centros en el territorio. En segundo lugar, tenemos que tener en cuenta las prácticas que parten de la propia institución escolar y de las políticas educativas, los factores institucionales que, con su normativa, pueden mitigar la segregación o incrementarla, ésta última como efecto normativo no deseado. En tercer lugar, nos aproximamos a las prácticas de las familias –autóctonas e inmigradas- en lo que la investigación denomina elección escolar, que vendría influida por un conjunto de factores socioculturales de las familias que explican las preferencias escolares y las prácticas de elección que explicarían por su parte la magnitud de la concentración escolar en determinados centros.

Estos factores y agentes implicados nos sirven para estructurar el marco de la investigación, desde su concepción teórica hasta su abordaje analítico de aproximación a los agentes.

1.2. Factores Residenciales: Segregación Residencial

La segregación residencial como objeto de estudio clásico en la sociología urbana ha documentado históricamente la desigual distribución de la población en el territorio (Park, 1926). Diferentes grupos sociales estarían situándose en el territorio de forma desigual, relacionada con la estructura social, de esta manera, los grupos con menos recursos económicos se localizan en los barrios más desfavorecidos, donde el precio de la vivienda sería más accesible. Este carácter dual (Castells, 1995) de la división socioespacial atiende a factores económicos que en el contexto global no han hecho sino agrandarse y alcanzar su máxima expresión en las grandes metrópolis o “ciudades globales” (Sassen, 1991). Es precisamente en el marco de una sociedad global, donde el incremento de los flujos migratorios de mano de obra (Castles & Miller, 2004; Stark, 1991) provoca nuevos espacios de socialización y de exclusión de la población inmigrada. La dimensión espacial o territorial (Marcuse, 1997) toma un cariz mayor en la actualidad a la hora de explicar desigualdades espaciales producto de la segregación de la población. De la misma manera, la distribución de los centros escolares no es neutra y los procesos de exclusión residencial se trasladan al campo educativo, donde se reproducen y amplifican.

1.2.1. Del espacio a la escuela

La relación entre segregación residencial y escolar resulta, por lo tanto, evidente, como así se han encargado de demostrarlo diversos estudios. En el contexto anglosajón, Taylor y Gorard (2001) llegan a calificar el factor residencial como el factor más determinante y más explicativo, por encima del impacto ejercido por las reformas escolares acontecidas en el país, a la hora de explicar la presencia desigual de grupos de diferente origen socioeconómico en diferentes escuelas. Los datos de medición así parecen indicarlo, y sobre el incremento de los niveles de segregación residencial y escolar, se llevan a cabo estudios comparativos históricos que miden índices de segregación residencial y escolar a lo largo de las últimas décadas, principalmente en las áreas metropolitanas (Frankenberg, 2013), demostrando un incremento paralelo de ambos indicadores y señalando que la inacción de las políticas públicas a la hora de mejorar el acceso a la vivienda redundó en una educación igualmente segregada. A estos efectos, afirman que la mejor política de desegregación escolar sin duda comenzaría por la vivienda.

Similares conclusiones se obtienen en investigaciones llevadas a cabo en los Estados Unidos a lo largo de décadas mediante estos indicadores de desigualdad. Advierten que la segregación escolar racial, lejos de reducirse, se estaría incrementando paralelamente a la segregación residencial (Billingham, 2019; Kye, 2018; Logan et al., 2017), demostrando que la composición en las escuelas se ve influida directamente por los cambios que acontecen en la estructura sociodemográfica de los barrios (Candipan, 2019). Algunas autoras irían más allá, al afirmar que el grado de segregación racial y aislamiento que experimentan los descendientes ya ha superado al de sus progenitores, por el efecto multiplicador de las segregaciones residencial y escolar que sufren éstos últimos como proceso acumulado (Owens, 2017, 2020). Esta misma autora hace una medición comparativa de los indicadores de segregación durante dos décadas – de 1990 a 2010- estableciendo una relación causal con la variable “tener descendientes”, apuntando que: En primer lugar, la capacidad de elección de centro escolar mediada por los distritos escolares contribuye al aumento de la segregación escolar entre las familias que tienen hijos respecto a las que no tienen; en segundo lugar, como consecuencia de lo anterior, la segregación se incrementa en las familias con menores respecto a los que no los tienen (Owens, 2016; Owens, Reardon, & Jencks, 2016).

Aunque en el sistema educativo británico es donde más se han acercado a esta temática en Europa, Taylor (2009) pone en el punto de mira la falta de atención que la literatura anglosajona –y mundial- ha demostrado al dejarla sistemáticamente apartada de los estudios de elección de centro –que datan de los años 80-, olvidando la importancia de los factores contextuales y geográficos como condicionantes de la elección de centro escolar familiar. El autor advierte, haciendo un repaso a la literatura científica sobre segregación escolar, de la necesidad de orientar el debate académico hacia el desarrollo de una “geografía de la elección escolar” (C. Taylor, 2009).

Es en este marco en el que se desarrolla una literatura académica incipiente en los últimos años que investiga el impacto de las políticas públicas educativas en su convergencia con las políticas de vivienda, para explicar el incremento de la segregación escolar. Estas investigaciones muestran cómo se relaciona con otros factores como la elección de centro, la tipología de centros, su localización en el espacio, la fama de éstos, etc. (Boterman, Musterd, Pacchi, & Ranci, 2019; D. Wilson & Bridge, 2019), poniendo el foco en el territorio para demostrar que los contextos locales y nacionales configuran una realidad diversa en los procesos de segregación escolar. El término “geografías” resulta acertado, si tenemos en cuenta, en primer lugar, que la proximidad sigue siendo uno de los principales factores de asignación de centros

escolares en muchos sistemas educativos a través de las *school catchment areas* o distritos escolares, que delimitan los centros escolares a los que se puede acceder, de titularidad del Estado; y en segundo lugar, porque la elección del centro más cercano es un factor explicativo potente en la elección de centro escolar. En este sentido, a través de la movilidad residencial de las familias hacia barrios favorecidos, y la inmovilidad propia de los barrios desfavorecidos, se estaría perpetuando el ciclo de la segregación (Bernelius & Vilkkama, 2019), favorecido por los distritos escolares, que actuarían como barreras escolares añadidas a las residenciales.

En esta línea, Lareau y Goyette (2014), en su influyente obra *Choosing homes, choosing schools*, muestran la relación histórica entre la elección de residencia y la elección de centro escolar, pero advierten del cambio de dirección que toma en los últimos tiempos. La movilidad residencial se vincula ahora a la elección de centro, un fenómeno que, con el incremento de la oferta de centros y de la proliferación de rankings, provoca que la elección de residencia venga mediada por la oferta educativa de centros en los distritos escolares.

Es en la relación entre zonificación escolar y segregación escolar donde la literatura académica de segregación escolar viene haciendo mayores esfuerzos analíticos, utilizando para ello registros administrativos –escolares y residenciales– conjuntamente con herramientas analíticas de georreferenciación. De ello dan muestra estudios que demuestran que las delimitaciones escolares pueden producir escuelas segregadas (Saporito & Sohoni, 2006; Saporito & Van Riper, 2016). Por esta razón, en la medición de la segregación escolar se está utilizando cada vez en mayor medida nuevas estrategias de análisis que complementan los indicadores estadísticos con mapas escolares, para mostrar la influencia de los distritos escolares en diferentes ámbitos. En este sentido, se mide la segregación en relación a la localización de los centros según su tipología (Smrekar & Honey, 2015; Sohoni & Saporito, 2009), según el tipo de viviendas en torno a los centros escolares (LaFleur, 2016; Mawene & Bal, 2020), o relacionan la elección de centro en minorías étnicas en base al territorio que ocupan (Lubienski & Lee, 2017; Yoon, Lubienski, & Lee, 2018).

En los Estados Unidos, como continuidad del enfoque racial de la segregación en las escuelas, se demuestra que las áreas residenciales están altamente segregadas racialmente, por lo que los niveles de segregación escolar de los centros presentan indicadores igualmente elevados, pero esto no significa que no puedan funcionar las políticas de desegregación. Así lo demuestra Farley (2018) al señalar que en los distritos escolares donde se implementaron planes de desegregación, los niveles se redujeron.

En Francia, una investigación reciente pone el foco en altos niveles de segregación escolar en el tamaño de los municipios y la escolarización en las diferentes redes, pública y privada (Courtioux & Maury, 2020). Por medio de un análisis espacial, indican que la segregación estaría aumentando en mayor medida en ciudades de tamaño medio y capitales, y subrayan que es en estos contextos donde la red privada estaría provocando una segregación escolar más alta, sorteando la normativa de creación de escuelas en el mapa escolar francés. Otro ejemplo de la influencia de la segregación residencial en la escolar se trata en Boterman (2019) para diez ciudades en Holanda. Los resultados indican que, a pesar de la libertad de elección característica de este sistema educativo, existe una clara correlación entre etnicidad y clase social en el territorio, apuntando hacia el fenómeno de la gentrificación como factor explicativo diferencial entre las ciudades.

Tampoco los países nórdicos –con índices de desigualdad educativa menores– se escaparían a una tendencia generalizada del incremento de los niveles de segregación escolar del alumnado de nacionalidad extranjera, sobre todo en las grandes ciudades y capitales, como Copenhague,

con índices de segregación residencial menores que los escolares, experimentando en los últimos años una tendencia al alza también en la educación privada (Nielsen & Andersen, 2019).

1.2.2. La segregación residencial y escolar en España

En España, la segregación residencial ha sido estudiada sólo recientemente, desde que los flujos migratorios en el país han sido más intensos y cuando la población extranjera se ha asentado en el territorio. Estos grupos de “inmigrantes laborales”, en general, vendrían a ocupar los trabajos menos cualificados y a insertarse en los barrios menos acomodados (Arango, Moya Malapeira, & Oliver Alonso, 2014). Estos estudios vienen a redundar en la idea de la desigual distribución de la población en el territorio, principalmente en las áreas metropolitanas (Echazarra, 2010).

En el contexto andaluz, los resultados indicarían que sobre todo las nacionalidades de origen africano y latinoamericano ocuparían las zonas más desfavorecidas de las ciudades (Checa-Olmos et al., 2011; Fernández-Gutiérrez & Checa-Olmos, 2014), con casos muy notorios producto de la migración laboral en la provincia de Almería (Arjona-Garrido & Checa-Olmos, 2006). En esta tesitura, la presencia de la población de nacionalidad extranjera en determinados barrios puede ser un indicador que se relacione con la mayor concentración en los centros escolares próximos. En la ciudad de Granada, estudios actuales indican que la concentración de la población extranjera no es equitativa y se sitúa en los barrios más vulnerables de la ciudad (Capote & Nieto, 2017b). Además, estos autores vinculan la llegada y asentamiento de la población inmigrada con una merma en los recursos destinados a la diversidad en las escuelas, agudizada en la situación de post-recesión económica (Capote & Nieto, 2017a).

Existe poca literatura académica en España que demuestre la influencia de la segregación residencial en la escolar, en comparación con la literatura internacional, además de razones de flujos migratorios tardíos (Fernández Enguita, 2003), debido a que las estadísticas oficiales – principal fuente de información sobre concentración escolar- es muy limitada a la hora de registrar un fenómeno complejo y diverso. Así lo han expresado autores que profundizan en la segregación escolar desde un enfoque etnográfico (García-Castaño & Carrasco, 2011; García-Castaño & Olmos-Alcaraz, 2012; García-Castaño et al., 2008) y que vienen denunciando las limitaciones y abogando por enfoques más críticos con las estadísticas oficiales disponibles. En este sentido, el poco o inexistente nivel de desagregación de la población de nacionalidad extranjera en las estadísticas educativas, o incluso la escasa transparencia, dificulta su conocimiento. En raras ocasiones se ofrece información sobre la nacionalidad del alumnado extranjero, siendo sustituido por el continente de procedencia del alumnado o por agrupaciones geográficas que no muestran la diversidad de los países de procedencia. Además, las estadísticas oficiales no ofrecen los datos a nivel local ni por centros escolares de forma pública, lo que daría grandes pistas acerca de la composición del alumnado en contextos más locales. Como consecuencia de todo ello, en los últimos años cobran importancia una serie de estudios en España que tratan de describir situaciones de concentración escolar desde una perspectiva microsociológica, mucho más acotada a contextos locales de las ciudades.

En el contexto andaluz, algunas investigaciones buscan precisamente esclarecer la opacidad de las estadísticas oficiales. Para las ciudades de Málaga y Almería, un estudio reciente (Córdoba, 2011b) indaga en aquellos centros que concentran a un mayor número de alumnado de nacionalidad extranjera. A través de datos estadísticos, combinados con entrevistas en profundidad a familias –autóctonas e inmigradas- y a agentes educativos, se reitera en la

multiplicidad de causas que subyacen en la concentración escolar, teniendo en cuenta factores residenciales y de menor capacidad de elección de las familias inmigradas. Otro estudio en las ciudades de Granada, Almería y Málaga (García-Castaño & Rubio-Gómez, 2013) incide en el hecho de que algunos centros escolares situados en determinados barrios estarían escolarizando a una cantidad significativa de población de nacionalidad extranjera, con el factor importante de la cercanía y de ser barrios tradicionalmente de población extranjera residente. Ambos estudios remarcan la tendencia de los centros públicos a acoger a la mayoría de esta población.

En el contexto catalán, las investigaciones muestran cómo la segregación residencial en los barrios periféricos está estrechamente relacionada con la escolar (Bonal, 2012; Síndic de Greuges, 2008) y subrayan, en línea con las investigaciones internacionales, que la segunda ha superado a la primera. Especialmente después del asentamiento de estos grupos, mayor en las grandes capitales (López Falcón & Bayona i Carrasco, 2012b) se comienza a estudiar y evidenciar un aumento de la segregación escolar que ha fomentado la aparición de centros gueto en algunos municipios catalanes, producto, entre otras razones, a la “dejadez” institucional que se ha visto incrementada en contextos de crisis económica (Síndic de Greuges, 2008; Valiente, 2008). En este sentido, una investigación reciente en Barcelona indica la estrecha relación entre segregación residencial y escolar en los barrios de la capital, vinculada a las políticas de zonificación escolar y la oferta de centros escolares (Bonal, Scandurra, & Zancajo, 2019). Del mismo modo, otros autores (Peláez Pérez, 2013; Poveda et al., 2007) estudian la segregación residencial y escolar en la Comunidad de Madrid, llegando a conclusiones similares y subrayando la importancia del factor residencial conjuntamente con otros factores que operan en la construcción de centros segregados como las familias, los centros y la propia administración educativa.

Lo que estos y otros estudios vendrían a mostrar es una creciente concentración escolar de población extranjera en determinados centros escolares y sus implicaciones en el rendimiento académico, aunque éste dependería de otros factores multiplicativos (Carabaña, 2012; López-Suárez & García-Castaño, 2014) y se manifestaría solamente en determinadas nacionalidades socioeconómicamente más desfavorecidas (Bayona i Carrasco & Domingo, 2019). La aparición de centro gueto sería la cara más visible y extrema de una segregación escolar y desigualdad educativa que sufre en mayor medida la población inmigrada. Esta desigualdad no es exclusiva –aunque sí más habitual– de las grandes ciudades, y cada vez más estudios e investigaciones (Peláez Paz, 2017; VVAA, 2017) se hacen eco de los procesos de exclusión que se dan en los barrios de diferentes ciudades españolas y en ellas, de los centros escolares que existen.

Sin embargo, a ojos de la opinión pública, este proceso parecería verse en la actualidad como natural, lógico o normalizado, sin el impacto que hace décadas provocó el informe Coleman. Deberíamos de atender a las consecuencias negativas de estos procesos, en la línea que lleva a cabo Ponce-Solé (2007) en el ámbito jurídico, cuando afirma que los procesos de exclusión que se derivan de la segregación residencial y escolar ponen en riesgo la cohesión social y territorial, enumerando diferentes artículos de la Constitución Española referentes al derecho a la ciudad, el derecho a la igualdad y el derecho a la educación, que se verían claramente vulnerados con estos procesos.

Por último, añadir que los trabajos llevados a cabo en diferentes países y en el contexto español coinciden en afirmar que el incremento de la segregación residencial tiene su influencia directa en la segregación escolar, pero ésta última la ha superado. Por lo tanto, otros factores estarían influyendo también en el incremento de los niveles de segregación escolar, aspecto que tratamos a continuación.

1.3. Factores Institucionales: Segregación Institucional

Por factores institucionales nos referimos, por un lado, a la misma estructura y normativa del sistema educativo español que se encarga de ordenar el proceso de escolarización en aspectos como su administración, gestión y oferta de plazas escolares; y por otro lado, a los agentes que participan en él, encargados de la orientación y escolarización de las familias. Estos agentes institucionales podrían influir en los niveles de segregación escolar –aunque sea como efecto no deseado- por su capacidad administradora y reguladora en el acceso al sistema escolar.

Comenzamos en el primer apartado por las políticas de zonificación escolar, normativa de acceso que regula la oferta de plazas en los centros, ya sea por libre elección, o con restricción delimitada por distritos escolares –el caso español-, por los que se asignan, dentro de una oferta limitada, los centros escolares potenciales de elección. En el segundo apartado ponemos el foco en la influencia de los centros escolares que, en su papel de receptores de alumnado, podrían influir en la redistribución del mismo, mediante una oferta diferenciada de servicios e itinerarios formativos, el número de plazas vacantes o directamente por prácticas que pueden favorecer procesos de atracción o derivación de alumnado. En el tercer apartado profundizamos en las peculiaridades de la red escolar concertada en el sistema español que, por sus características históricas, se ha convertido en un elemento muy influyente en la aparición de niveles de concentración escolar. En el último apartado tenemos en cuenta la posible influencia de otros agentes que participan en el proceso de escolarización y acompañamiento de las familias inmigradas en el sistema educativo, como los ayuntamientos a través de sus áreas de servicios sociales, las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) u otras asociaciones que trabajan con el colectivo migrante.

1.3.1. Políticas de zonificación escolar

La zonificación escolar es un factor central a la hora de entender el tema de la elección y asignación escolar y su relación con los procesos de segregación escolar. Siguiendo la definición de Alegre (2017, p. 4), por políticas de zonificación escolar entendemos, por un lado, los criterios que la administración educativa otorga a las solicitudes de acceso a los centros en virtud de su proximidad al domicilio familiar y, por otra parte, al diseño de las áreas de influencia de los centros. La influencia de las políticas educativas y administrativas se entiende referida al grado de libertad a la hora de que las familias puedan elegir el centro escolar de su preferencia. En gran parte de los sistemas educativos en el mundo las administraciones educativas delimitan el espacio territorial a través de las áreas de asignación escolar o distritos escolares, que se establecen para regular y repartir, con criterios de proximidad –ya sea al domicilio y lugar de trabajo- entre otros, la oferta de plazas en los centros de gestión de la administración educativa.

En base al grado de libertad en la elección de centro, este mismo autor (Alegre, 2010, pp. 1164–1165) establece un modelo comparativo de los principales sistemas educativos europeos de mayor a menor restricción en la elección según el criterio de proximidad. En un primer grupo estarían los sistemas de zonificación forzada, como Francia y Alemania, donde la proximidad es requisito imprescindible para escolarizar en un centro dependiente del Estado; le siguen, con una zonificación no forzada, Finlandia, Noruega y Escocia, donde la asignación por defecto en centros cercanos puede ser modificada pero de manera extraordinaria; a continuación, el modelo

de elección restringida se daría en España, Italia o Suecia, donde el mecanismo de preinscripción es el canalizador de las preferencias parentales, en donde la proximidad a la residencia y al trabajo tiene una gran influencia; por último, los sistemas educativos con libre elección serían Inglaterra y Gales, y sobre todo Bélgica y Holanda, donde los propios centros escolares tendrían autonomía para definir los criterios de selección del alumnado, siempre cumpliendo procesos no discriminatorios de clase, etnia y raza.

En la misma línea, otra clasificación la establece la Red de Información sobre la Educación en Europa (EURYDICE), que distingue cuatro grupos (Olmedo & Andrada, 2008, p. 1): El primero, más restrictivo, por asignación directa; el segundo, por asignación directa con posibilidad de cambio; el tercero, con libertad de elección con intervención pública en caso de falta de oferta suficiente en el centro; y el cuarto, con libertad de elección pura, sin intervención pública. En el tercer grupo se situaría España, donde la administración pública permite expresar las preferencias de las familias en la elección de centro, y es el modelo al que tienden los países en los últimos tiempos como adaptación a una lógica de mercado educativo. Los países, a su vez, adaptan los modelos a sus realidades, resultando opciones en ocasiones mixtas o diferenciadas según la administración regional dentro de un mismo país, como el caso de las CCAA en España.

Por lo tanto, en el contexto español, la libertad de elección se sitúa en un punto medio y resulta bastante amplia y permisiva para las familias, aunque el factor proximidad sea el que incline la balanza sobre todo en los centros más demandados, como veremos más adelante.

Modelo *open choice*

Como decimos, en las últimas décadas los sistemas educativos se van integrando cada vez más en una lógica de mercado educativo que favorece la inclusión de empresas en el sector que impulsan dinámicas de mercado, también en la escolarización (Fontdevila, Verger, & Avelar, 2019; Verger, Fontdevila, & Zancajo, 2017; Verger, Steiner-Khamisi, & Lubienski, 2017), lo que conlleva una rebaja paulatina y progresiva de las restricciones por proximidad.

Aunque no existe una posición clara respecto a que una mayor o menor restricción en la elección, por sí misma, fomente la segregación, es evidente que una libre elección en un contexto de desigualdad de oportunidades de elección fomenta un reparto desigual en los centros escolares que pueda derivar en procesos de concentración de aquellos grupos más desfavorecidos en determinados centros. Las familias con mayores recursos y autóctonas, serían las mejor posicionadas a la hora de poder aprovechar el mayor abanico de elecciones que propician las políticas de libre elección (Parsons, Chalkley, & Jones, 2000). Por lo tanto, libertad de elección y desigualdad de oportunidades es la ecuación perfecta para que se puedan dar altos niveles de segregación escolar, prueba de ello es, por ejemplo, el sistema educativo chileno, uno de los más segregados y menos restrictivos del mundo (Valenzuela et al., 2014). Esto se viene demostrando con investigaciones realizadas en la capital y en el área metropolitana –el llamado “Gran Santiago”– que, por ejemplo, comparan la segregación que se produciría en un escenario hipotético en que los estudiantes asistieran a la escuela más cercana (Santos & Elacqua, 2016). Los resultados mostraron que las cifras de segregación escolar eran más altas en el escenario real de libertad de elección pura, que en el contrafactual de elección restringida por proximidad.

En esta línea, un reciente informe de la Comisión Europea sobre el impacto de la segregación escolar advierte que hay que tener en cuenta la influencia de las reformas educativas que

eliminaron o redujeron la influencia de las áreas de asignación escolar en pro del aumento de la libertad de elección de centro en diferentes países miembros (Brunello & De Paola, 2017). Aunque los resultados no son concluyentes al cien por cien, se extraen conclusiones que muestran cómo en un intento de reducir la influencia de la segregación residencial en el sistema escolar sueco en el año 2000, mediante la abolición de la elección restringida por proximidad, se provocó justamente el efecto lo contrario, incrementando la segregación del alumnado inmigrado frente al nativo (Söderström & Uusitalo, 2010).

Estos resultados son similares a los que encuentran Burgess et al. (2007) respecto a las escuelas británicas, donde la relajación del factor proximidad en las políticas de asignación incrementó los niveles de segregación escolar. Allen (2007) lo complementa con escenarios contrafactuales, indicando que si el 100% del alumnado asistiera al centro escolar más próximo –en lugar del 50% real- los niveles de segregación serían sensiblemente más bajos. Similares conclusiones en los Estados Unidos, donde se demuestra, cruzando registros censales con encuestas, que si las familias escolarizaran a los descendientes en los centros escolares más próximos a su barrio, las escuelas públicas disminuirían sus índices de segregación racial (Saporito & Sohoni, 2006; Sohoni & Saporito, 2009). En esta línea, en el Reino Unido, se ha demostrado que las políticas a favor de libertad de elección y de mercado educativo no han conseguido el efecto deseado de que las familias con menos recursos mejoren su capacidad de elección, sino más bien al contrario (Weekes-Bernard, 2007).

Desde el punto de vista de los escolares, en esta ocasión un estudio cualitativo en Dunedin en Nueva Zelanda (Mandic et al., 2018) demuestra cómo la eliminación de los distritos escolares y la implantación del distrito único, además de provocar un incremento de la segregación y estratificación económica y étnica en el sistema educativo, también a un nivel emocional se vieron truncadas las expectativas de los menores sobre el centro escolar de preferencia.

En España, Alegre (2017, p. 9) denuncia que los efectos de las políticas de *open choice* afectan sobre todo a las familias de posición social más baja, al dificultar el acceso a determinados centros lejanos por los costes asociados de pago de cuotas, o transporte, o de manera menos evidente, por las desigualdades en el acceso de información. Se estaría dando una estratificación por habilidad en la que la segregación escolar la estarían sufriendo en mayor medida los grupos con menos recursos y menos capital, como efecto derivado de estas políticas educativas.

Esa es la razón por la cual la política de *vouchers* o vales escolares⁶ para las familias, que tratan de aumentar la capacidad de elección de las familias solo aumentando sus recursos económicos, no resulta eficiente⁷. Ejemplos de políticas fallidas o efectos no deseados por el impulso de la libertad de elección en detrimento de la asignación por residencia se han visto en diferentes contextos, no solo en los más desiguales, como estamos viendo (Brunello & De Paola, 2017; E.

⁶ La política educativa de *vouchers* tuvo su origen y auge en los Estados Unidos de la mano de Milton Friedman, economista liberal que en los años sesenta promovió la creación de un sistema de elección de centro escolar que sustituyera el procedimiento de asignación directa y obligatoria por parte del Estado.

⁷ Los defensores argumentan el supuesto beneficio que esta medida proporciona a las clases menos favorecidas económicamente, ya que podrían elegir libremente sin esta limitación. Limitación que, *per se*, no se encuentra en las clases sociales más acomodadas ya que éstas pueden elegir el barrio y escuelas más exclusivas donde vivir y escolarizarse (Bast & Walberg, 2004). A pesar de la revisión de Coleman acerca del “efecto resegregación” que provocaron estas políticas, se sigue hablando de las cualidades positivas que se podrían alcanzar en un sistema de mercado educativo en la redistribución del alumnado estableciendo, eso sí, una serie de regulaciones de admisión (Neal, 2002; Nechyba, 2000). Medidas que sin embargo parecen poco probables en el escenario y sobre todo dentro de la filosofía que impregna esta medida (Córdoba, 2011a, 2014).

Swanson, 2017). En Suecia, se incrementaron los niveles de segregación escolar étnica a partir de la reforma educativa de 1992 donde se introdujeron, como en muchos otros países, los *vouchers* en el sistema de elección sueco (Böhlmark, Holmlund, & Lindahl, 2016). En otro estudio en este país se comprobó cómo en las regiones donde el sistema no tuvo tanto impacto, los niveles de segregación no se vieron tan afectados (Yang Hansen & Gustafsson, 2016). Por último, en Chile, uno de los países que con más fuerza apostaron por la política de *vouchers*, se viene demostrando que los niveles de segregación no disminuyen, sino al contrario, ya que la búsqueda de mejores centros está determinada por factores socioeconómicos pero también culturales (Córdoba, 2011a, 2014; Elacqua, 2012) por lo que los efectos perseguidos suelen ser los contrarios, especialmente en las grandes capitales, más heterogéneas socialmente (Alves et al., 2015).

Modelo elección restringida

Hay que apuntar, sin embargo, que no todas las experiencias de eliminar las áreas de asignación han provocado inexorablemente incrementos en la segregación escolar. Una reciente investigación en Inglaterra sobre el actual sistema de asignación escolar por proximidad indica que en la elección y preferencias escolares serían más perjudicadas las familias con menos recursos económicos, situadas en zonas más desfavorecidas (Burgess, Greaves, & Vignoles, 2019). Se advierte así mismo que la influencia de la zonificación en base a la proximidad en la elección es muy heterogénea según las familias, centros escolares de elección, barrios y ámbitos rural o urbano. En otro estudio, en Alemania, no se encontraron evidencias claras por las que la reforma que abolió los distritos escolares en 2008 en el norte del país tuviera efectos en la segregación, concretamente entre grupos de origen turco frente a autóctono (Makles & Schneider, 2015; K. Schneider, Schuchart, Weishaupt, & Riedel, 2012).

En algunos casos, la delimitación de distritos escolares puede incrementar por sí misma la segregación escolar, al beneficiar a las familias autóctonas con mayores recursos, que pueden acceder a viviendas situadas en barrios más acomodados donde se ubican habitualmente los colegios más demandados. Incluso en sistemas que se basan en una fuerte normativa de elección basada en la residencia, como en Francia, se ha documentado cómo la segregación escolar supera a la residencial por la capacidad de algunas familias de evitar centros escolares menos deseados, públicos, por medio de estrategias diferenciadas, entre las cuales la elección de la red privada jugaría un papel central (Oberti & Savina, 2019). En esta línea, las familias con un capital y redes sociales más amplias pueden hacer uso de ellas hasta el punto de falsear domicilios de familiares, como denuncian Olmedo y Andrada para el caso español (2008).

En este sentido, algunos estudios en Estados Unidos señalan que los distritos escolares pueden producir escuelas más segregadas, especialmente para grupos ya segregados residencialmente (Saporito & Sohoni, 2006; Sohoni & Saporito, 2009). Este mismo autor, elaborando una medición de las estructuras que delimitan el espacio a diferentes escalas, indica que la disposición residencial, en forma de plazas o estructuras más irregulares, también puede condicionar la composición de las escuelas, aunque advierte al mismo tiempo que la segregación residencial a mayor escala, como la de las áreas residenciales mayores, explica mejor la segregación escolar (Saporito & Van Riper, 2016). En Reino Unido, Taylor & Gorard (2001) ya habían mostrado cómo la gran reforma educativa laborista llevada a cabo en 1998 (*School Standards and Framework Act*) y que reintrodujo las áreas de asignación escolar, pudo empeorar “silenciosamente” la segregación entre escuelas, debido a una alta segregación residencial previa.

Un grupo de investigaciones muestran el peligro de las políticas de rezonificación como impulsoras de cierres de centros escolares, con ejemplos en Richmond, Florida (Siegel-Hawley, Bridges, & Shields, 2017) o Chicago (Lee & Lubienski, 2017). Estos autores vienen a concluir que estos efectos no deseados se producen a menudo por la falta de un enfoque que tenga en consideración las desigualdades educativas.

Lo que muestran estos trabajos basados en estudios empíricos es la enorme complejidad del fenómeno, que atiende a diversos factores contextuales, subrayando la importancia del tamaño de las zonas y de los distritos escolares. En sistemas educativos que priman la proximidad, la composición social y escolar de los barrios explica y puede incrementar los niveles de segregación, de manera diferente según el tamaño de los municipios (Bischoff & Tach, 2018). De igual manera, el tamaño de las zonas de asignación también es importante, demostrando que aquellas de menor tamaño y especialmente cuando la segregación residencial es ya elevada, éstas pueden agravar los niveles de segregación escolar (Alegre, 2017, p. 8). En definitiva, la composición residencial y la situación contextual se muestran clave a la hora de tener en cuenta las políticas de zonificación.

Consecuencias del modelo español

Decíamos anteriormente que la normativa española que se aplica en general en las diferentes comunidades autónomas se incluía en el tercer modelo de zonificación, el de elección restringida. En él, el sistema de distribución administrativa de centros se concreta en los distritos escolares, zonas de asignación o Áreas de Influencia escolar (AIE), como denomina la administración educativa. Son delimitaciones que se establecen en base a criterios de planificación de oferta y demanda de plazas, y son diferentes en cuanto a la distribución de colegios de infantil y primaria e institutos de secundaria. En el modelo español se da –con variaciones por Comunidades Autónomas- una libertad de elección moderada, regulada por la Ley Orgánica 2/2006 –que sustituyó a la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985-, que introduce y hace efectiva una mayor libertad de elección por parte de las familias a través de, por ejemplo, una ampliación de las AIE y equiparando el domicilio de residencia con el de lugar de trabajo, flexibilizando de esta manera el criterio de proximidad (Villarroya Planas & Escardíbul Ferrá, 2008, p. 2). De todas maneras, el criterio de la proximidad –después del criterio de tener familiares en el centro- suele inclinar la balanza en situaciones de exceso de demanda, por lo que la importancia de las AIE es notoria.

Recientemente, algunas Comunidades Autónomas empezaron a implementar criterios de estricta proximidad, aunque solo tímidamente, a la hora de resolver casos de empate en la baremación, como la Comunidad Foral de Navarra y Aragón (Gómez-Espino, 2019, p. 40). En el caso andaluz, según el baremo que publica la Junta de Andalucía⁸ (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 2011), la proximidad residencial es el peso que más ponderación tiene, a diferencia de otras CCAA donde el centro de trabajo presenta similar valor (Gómez-Espino, 2019, p. 41).

En España, los estudios sobre la influencia de la zonificación escolar todavía son escasos. Los que hay inciden en la complejidad del fenómeno y en la necesidad de tener en cuenta factores contextuales propios. En este sentido, se subraya la necesidad de tomar en consideración la particularidad de la red escolar pública y privada concertada española, en la que ésta última

⁸ Recientemente (Decreto 21/2020, de 17 de febrero de 2020) ha sido aprobado el nuevo baremo de asignación que, en lo sustancial de acuerdo a las puntuaciones, no modifica el anterior.

tradicionalmente estaría evitando al alumnado no deseado (Alegre, 2010; Alegre, Benito, & González, 2008). Autores como Olmedo y Andrada (2008) habían destacado el poco interés suscitado en la investigación por el modelo español de zonificación, sin embargo, en los últimos años, parece que está adquiriendo importancia esta temática y diversas investigaciones dan muestras de ello. En esta línea, Murillo y Martínez-Garrido (2018b, pp. 54–55) miden la incidencia de las políticas educativas en el incremento de los niveles de segregación escolar por Comunidad Autónoma, señalando diversos factores que detectan como potenciadores de la concentración escolar, como los criterios diferenciados de admisión de centros, el fomento de la educación privada y de la competencia de centros, la publicación de rankings o la creación de un distrito único.

Queremos destacar también diversos estudios recientes más locales, dos investigaciones que comparan la influencia de la proximidad real con la establecida a través de la zonificación mediante análisis contrafactuales, un proyecto para la ciudad de Valencia que mide la influencia de las áreas de asignación en los niveles de segregación escolar, y un estudio etnográfico en la comarca de Cartagena-Mar Menor, en la Región de Murcia, que profundiza sobre los efectos segregadores de la zonificación por distrito único.

En el primero de ellos, Gómez Espino (2019) viene a demostrar, en primer lugar, la pluralidad en la delimitación de las áreas de influencia escolar en dos ciudades administradas por la misma institución regional y de similar tamaño –Sevilla y Málaga– poniendo de manifiesto la diversidad en la aplicación de las políticas educativas de zonificación. Del mismo modo, advierte que la proximidad al centro escolar debemos de entenderla como pertenencia al distrito escolar, que no tiene por qué conllevar una proximidad real al centro, como demuestra calculando que un 30% de los centros escolares no resultan los más cercanos a las áreas de asignación, por lo que, si efectivamente todas las familias se escolarizaran en los centros escolares más próximos, se reduciría potencialmente el efecto de la segregación residencial por efecto composición. En estos casos la zonificación estaría reforzando la segregación escolar. En esta línea, el segundo estudio llevado a cabo con la misma metodología contrafactual en la ciudad de Barcelona, llega a la conclusión de que en modelos de una mayor proximidad que redujeran la movilidad, se reduciría la segregación socioeconómica y étnica en un 50% (Bonal & Zancajo, 2020).

El segundo estudio que resaltamos se localiza en Valencia y analiza la influencia del mapa escolar de la capital (Rodríguez Victoriano et al., 2018), demostrando que la actual delimitación provoca unos niveles de segregación elevados para la ciudad. Advierten que el modelo de zonificación valenciano fue modificándose con sucesivos decretos que tendían a implementar el distrito único, reduciendo las 19 zonas en 4 en el curso académico 2013-2014 y llegando al distrito único en los cursos 2014-2016, fecha a partir de la cual se volvió al modelo anterior hasta llegar a los 21 distritos escolares en primaria. Los autores dan una muestra de la importancia de la zonificación y elaboran una serie de conclusiones (2018, pp. 134–139): Primero, se destaca la heterogeneidad entre distritos escolares, en los que los centrales, que escolarizan a una baja proporción de alumnado inmigrado, presentan una oferta baja de centros públicos y muy alta de concertados con pocas vacantes. Segundo, los distritos periféricos tienen un alumnado residencial potencial mayor, pese a que sus centros escolares tienen unos índices de ocupación menor. Tercero, el alumnado extranjero se concentra sobre todo en los distritos periféricos que son los menos demandados.

El estudio argumenta de esta manera que la zonificación escolar de distrito único en Valencia fue inadecuada para mitigar la segregación y alertan sobre la necesidad de establecer

zonificaciones flexibles atendiendo a las particularidades contextuales locales, con control y monitoreo continuo. Abogan por una política educativa capaz de adaptar modelos de zonas escolares diferentes para cada territorio que permitan elegir entre modelos diversos, superando aquellos de distrito único o de pequeñas áreas de influencia escolar. Del mismo modo, advierten de la necesidad de implementar medidas complementarias a la zonificación, como las de regular criterios de admisión, competencias entre centros y flexibilizar ratios de plazas en periodo extraordinario.

El tercer estudio, con metodología cualitativa en Cartagena, Murcia (Sánchez Vera, 2017), da cuenta de la influencia que tiene para un municipio con alta presencia de población inmigrada su política de zonificación de distrito único, que opera conjuntamente con otros factores – baremo, reserva de plazas, desarrollo de la red privada–, potenciando procesos de segregación escolar que desembocan en la aparición de centros gueto en el contexto murciano.

Destacamos estas investigaciones para tenerlas en cuenta en nuestra investigación para el caso de Granada. En primer lugar, porque la proximidad mal aplicada o mal entendida por parte de las administraciones educativas en su delimitación de distritos escolares podría ser importante en el caso granadino, que cuenta con un modelo de zonificación con un número limitado de AIE, solo nueve⁹ y con gran amplitud geográfica, por lo que se pervierte la proximidad a la residencia, que pasaría a ser relativa. En segundo lugar, porque algunas de las investigaciones previas llevadas a cabo en la ciudad indican una presencia elevada de oferta concertada en la capital (Lubián, 2016), aspecto que, a partir de las consecuencias hasta aquí expuestas, podría mostrarse como un factor clave a la hora de entender los niveles de segregación escolar étnica. Este tema lo tratamos con mayor profundidad en el siguiente apartado.

1.3.2. Los centros escolares

Libertad de elección escolar de las familias y libertad de los centros en la selección del alumnado son procesos interdependientes que se vienen incrementando en los últimos años, como venimos apuntando. En este sentido, la importancia de los centros escolares se vuelve cada vez más importante en la selección del alumnado, se ha venido demostrando cómo los centros escolares en sus prácticas acaban excluyendo a alumnado más costoso en términos académicos, entre él al alumnado de nacionalidad extranjera, con un proceso de adaptación diferenciado. Estos procesos de exclusión se explican con la metáfora del *cream-skimming*¹⁰ (Epple & Romano, 1998; West, Hind, & Pennell, 2004) por la cual los centros irían “desechando” al alumnado que no les interesa.

En un estudio internacional comparativo respecto a diferentes países y regiones sobre segregación étnica a partir de datos de PISA 2006 (Alegre, 2010; Alegre & Ferrer-Esteban, 2010), las conclusiones son claras: “a medida que en los sistemas educativos aumenta el número de escuelas con capacidad para decidir sobre sus propios criterios de admisión, aumentan también sus niveles de segregación escolar” (2010, p. 1169).

En España, a pesar de una legislación que restringe la libertad de elección de centro y obliga a los centros a escolarizar al todo alumnado que lo solicite, el sistema educativo no queda exento

⁹ El número de AIE para centros de primaria varía de manera sustancial en las ocho capitales andaluzas. De mayor a menor número: Málaga (55), Sevilla (11), Córdoba (10), Almería (10), Granada (9), Cádiz (7), Jaén (6) y Huelva (5).

¹⁰ La traducción literal sería “descremar la leche”, en alusión a filtrar la leche de la nata como se filtraría en el sistema educativo al alumnado no deseado.

de este tipo de prácticas institucionales de selección, como tratamos a continuación. Para explicar la influencia de la institución escolar en los procesos de concentración y segregación, en concreto de los propios centros escolares, tomamos prestada la terminología de factores *pull and push* que proviene de la teoría clásica de las migraciones internacionales¹¹. Por factores *pull* o factores de atracción, entendemos aquella influencia que estarían ejerciendo los centros para atraer a alumnado inmigrado, entre otras razones para su supervivencia y desarrollo –al igual que el sistema productivo de cada país o área necesita un tipo de trabajadores para el desarrollo económico-. Los factores *push* o factores de repulsión, serían aquellas barreras, dificultades o expulsiones que algunos centros escolares llevarían a cabo para disuadir a un determinado tipo de alumnado más costoso, de la misma manera que en las fronteras se regula la entrada o se “expulsa en caliente” a grupos de migrantes no deseados (Escamilla et al., 2014). Ambos procesos se interrelacionan y retroalimentan, y el paralelismo hay que tomarlo con prudencia, pero entendemos que esta clasificación puede aportar claves que expliquen la concentración escolar en determinados perfiles de familias migrantes.

Ambos factores, como decimos, encontrarían el mejor escenario en un contexto de libertad de elección escolar, marco propicio donde se desarrolla una creciente autonomía de los centros escolares, que empujan a algunos de ellos –en especial la oferta privada- a seleccionar a un alumnado más homogéneo.

Factores de atracción (*Pull*)

Por factores de atracción, exponemos algunas características y prácticas de los centros escolares conducentes a escolarizar a un tipo de alumnado con diversidad cultural, a través, por ejemplo, de un proyecto de centro especializado, diversidad religiosa, servicios no curriculares o vacantes escolares.

Autonomía y especialización: el proyecto de centro

Aunque existen detractores y defensores de la libertad de autonomía de los centros –en consonancia con el debate ideológico sobre la libertad de elección- se viene demostrando que las reformas en pos de otorgar a los centros escolares mayor autonomía, hace que la segregación social y étnica del alumnado aumente. La relación es compleja, como comprueban Fitz et al. (2003), en su análisis de la segregación en Inglaterra y Gales, desde la ley de 1988 y fundamentalmente a partir de la reforma laborista de 1998-2001 que reforzó la especialización de los centros y la capacidad de éstos de seleccionar al alumnado¹².

¹¹ La teoría clásica del estudio de las migraciones internacionales entendía la migración como un factor de reequilibrio entre países producto de las desigualdades, fundamentalmente económicas, a nivel mundial. Entre ellas, el modelo *push and pull* explicaría las razones de los flujos migratorios de acuerdo a unas leyes económicas (Arango, 1985; Ravenstein, 1885) que explicaban, en base a factores de repulsión y atracción en origen y destino, por qué los migrantes se movían desde unos países hacia otros (Alonso, 2004; Massey et al., 1993). Se trataba de explicar la migración desde una óptica laboral principalmente (Stark, 1991) que dejaba poca aportación de sus protagonistas al proceso migratorio. Estos modelos fueron completados por teorías y enfoques intermedios (Arango, 2003; Faist, 1997) que han tenido cada vez más en cuenta el papel de la movilidad y de los migrantes –y sus redes- como sujetos y actores. En la actualidad, nuevos enfoques contemplan la capacidad y la agencia de las personas migrantes como sujetos transnacionales, que llevan a cabo proyectos propios, prácticas y estrategias que contribuyen a crear procesos de transformación social (Lacomba & Moraes Mena, 2020, pp. 3–4).

¹² Con el desarrollo de las llamadas *Specialised schools* y *Comprehensive schools* en el Reino Unido.

En Bélgica, donde la autonomía de los centros permite filtrar solicitudes para adaptar su alumnado al proyecto de centro, la situación es similar, y se produce un incremento de las cifras de segregación escolar (Maroy, 2008, p. 5), de igual manera que en los Estados Unidos con el desarrollo de las *charter schools* y *magnet schools*, dirigidas a escolarizar a un alumnado con necesidades especiales, se ha demostrado un incremento en los niveles de segregación escolar (LaFleur, 2016; Saporito & Sohoni, 2006). En los Países Bajos, Karsten et al (2003) hacen hincapié en otros factores como la competición entre escuelas y las políticas de admisión. Todos ellos tienen en común que son prácticas de los centros enmarcadas en una libertad de selección y una mayor autonomía.

Como avanzábamos anteriormente, la autonomía de los centros no solo se da en aquellos sistemas educativos de mercado más consolidados –como Reino Unido, Estados Unidos o Bélgica y Holanda- sino también en sistemas educativos donde la libertad de elección está supeditada a la proximidad. Así ocurre en Francia, donde la competencia entre los centros no se da solo entre la red pública y la privada, sino también entre los propios centros públicos (Broccolichi & Van Zanten, 1997). De hecho, en sistemas educativos más restrictivos donde no se permite la selección directa del alumnado, éstos pueden conseguir el mismo fin. La misma capacidad de elección de las familias crea lógicas competitivas de acción entre los centros, que buscan atraer a las “mejores” familias a través de ofertar servicios atractivos y diferenciados, que les comporten un valor añadido para ser elegidos, en ocasiones a modo de “nicho educativo”.

Los centros buscan de esta manera una identidad o “cultura de centro” que les posiciona dentro del mercado y que funciona en una doble dirección, por un lado, los centros seleccionan un tipo de alumnado y, por el otro, los centros son elegidos por esas mismas familias, en un proceso que se retroalimenta donde el marketing educativo resulta crucial (Dupriez & Cornet, 2005). Maroy (2008, p. 7) establece una diferenciación de ofertas en función de su posición de mercado según ésta siga una lógica rentista, si la posición de mercado le permite ofertar “prestigio”, una lógica de conquista mediante servicios adicionales como clases bilingües, comedor... u otro tipo de lógicas defensivas para evitar pérdidas de alumnado por parte de centros situados en una posición de desigualdad. Algunos autores advirtieron ya hace tiempo que la competencia por atraer alumnado tenía efectos que creaban círculos viciosos o virtuosos. En los primeros, los centros acabarían por adaptarse o resignarse –adaptación resignada- a escolarizar a un alumnado socialmente desfavorecido o en unas condiciones difíciles de enseñanza, que en los casos más extremos daría lugar al desarrollo de centros gueto. Whitty (1997) los denominó “ciclos de declive” que terminarían con el cierre y desaparición de algunos centros escolares.

El proyecto de centro sería la herramienta que aporta visibilidad a la especialización y diferenciación de los centros, a través de prácticas de atracción específicas –más allá de una imagen o cultura de centro- como diferentes servicios ofertados atractivos o necesarios para diferentes perfiles familiares. La atracción se lleva a cabo en estos casos argumentando una mayor sensibilidad o adaptación curricular a la diversidad, en muchas ocasiones mal entendida o buscada de manera intencionada (Jabbar & Wilson, 2018) que potencia una identidad de centro basada en la dimensión cultural, como mencionamos anteriormente (Dupriez & Cornet, 2005). De esta manera, se ha observado como en contextos escolares demográficamente cambiantes, algunas escuelas de bajo presupuesto en los Estados Unidos, especialmente aquellas que corren el peligro de cierre por falta de matrícula, elaboran estrategias de supervivencia en torno al concepto de diversidad racial. Con diferentes estrategias de marketing se “vende” según favorezca, o bien la imagen de centros con diversidad racial y cosmopolita, o bien se modera la imagen de centro con diversidad (Turner, 2017), en unas prácticas que estereotipan racialmente

la diversidad cultural para un uso discriminatorio en base a una lógica de conquista (Maroy, 2008).

Estos centros estarían potenciando una imagen multicultural que promueve una visión clásica del multiculturalismo, por la cual estas escuelas separan en lugar de incluir. En esta línea, algunos autores ponen en alerta ante estos “proyectos de centro multiculturales” que “promueven la diversidad”, ya que en muchas ocasiones las prácticas y discursos, en contra de lo que buscan, pueden clasificar al alumnado como “diverso”, construyendo de esta manera una mayor diferenciación (García-Castaño, Rubio-Gómez, & Fernández-Echeverría, 2018) problematizando la diversidad (Garreta Bochaca, 2004). A menudo aluden a unas supuestas diferencias esencialistas de la población por el simple hecho de un origen no autóctono, solidificando la segregación étnica (Siegel-Hawley et al., 2017) a través de un proyecto de centro que promueve estereotipos raciales.

En el otro lado, se encuentran centros orientados hacia una educación inclusiva que presentan buenos resultados académicos. Un ejemplo de ello se ha constatado a partir de los resultados escolares de un estudio que consiguió, para el alumnado de 32 centros inclusivos de primaria y secundaria en el País Vasco, resultados académicos más altos de lo esperado por su efecto composición (Intxausti, Etxeberria, & Bartau, 2017). Los autores ponen el acento en que es posible conseguir escuelas inclusivas y efectivas al mismo tiempo, identificando las prácticas escolares que lo permiten, como el apoyo a la docencia, diversificación y creación de grupos heterogéneos en el aula o la docencia compartida. Estas investigaciones muestran la necesidad de replantear el papel de la red concertada para que haya una redistribución del alumnado con necesidades especiales, evitando la concentración en unos pocos centros. Se hace necesaria, sin embargo, una investigación más robusta sobre la organización de las escuelas públicas y concertadas para entender las condiciones bajo las cuales la elección de centro resulta efectiva para estos grupos (Berends, 2015; Berends, Primus, & Springer, 2009).

Diversidad religiosa

La oferta de la religión por parte de determinados centros escolares es un aspecto que podría atraer a un determinado tipo de familias inmigradas según su origen y religión. En España, no hay muchos ejemplos que midan la atracción de familias inmigradas en torno al factor religioso aunque podemos citar el estudio de Sánchez Vera (2017, pp. 132–133) que vincula la religión con el ideario de las familias, pero advierte que, al no existir centros que oferten religión musulmana, funcionaría más en el sentido contrario: la religión católica como factor de repulsión y, sobre todo, como válvula de escape de las familias autóctonas para evitar centros con diversidad cultural.

En otros países con un mayor peso y equidad en la jerarquía de diferentes religiones, como Holanda, la importancia de la religión –católica y protestante en sus orígenes- es notable en las preferencias de elección (Dronkers, 1995). Otras investigaciones en este país vienen a demostrar una importancia creciente de los factores religiosos e incluso en la denominación del centro, que se enfocaría igualmente en la especialización en un tipo de alumnado según su origen (Borghans et al., 2015). Algunos resultados en el Reino Unido advierten de una mayor importancia de la religión por parte de familias musulmanas, que podría explicar su preferencia por la concentración en escuelas que oferten esta formación (Cebolla-Boado, 2007, pp. 114–115), sin embargo, se advierte de lo peligroso de extrapolar estas conclusiones dentro de los diferentes grupos de origen que engloba la religión musulmana, y de la posible preferencia que pudieran

mostrar otros grupos no estudiados. En Irlanda del Norte, por citar un caso paradigmático de sociedad históricamente dividida por el factor religioso, se da una mayor concentración escolar por red escolar, concretamente en los centros subvencionados –públicos y concertados- de alumnado de familias católicas, frente a los centros privados que harían lo propio con los estudiantes de familias protestantes (Borooah & Knox, 2015).

Servicios no curriculares

La oferta de servicios al margen de los propiamente curriculares puede ser valorada por las familias inmigradas y ejercer atracción. Los habituales son el servicio de comedor y de transporte al centro, así como las diferentes actividades escolares que ofertan, pero también puede haber algunos específicos orientados a las familias migrantes, como cursos de formación de español para extranjeros y profesorado de apoyo para grupos de origen foráneo.

El comedor escolar y las actividades extraescolares vespertinas son servicios fundamentales para las familias cuyos progenitores tienen una difícil conciliación laboral, como suele ser el caso de muchas familias inmigradas, empleadas en ocupaciones con horarios más extensos (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2016; Muñoz Comet, 2014). En la propia ciudad de Granada, García Castaño et al (2012) advierten de la importancia del servicio de comedor escolar gratuito para las familias inmigradas, que resulta más habitual en la red pública de centros. Estos mismos autores resaltan el efecto atracción de las llamadas “Aulas Temporales de Adaptación Lingüística” un servicio exclusivo para la población migrante que desconoce el idioma, que estaría incrementando, junto con otros factores, la segregación escolar por origen nacional en aquellas nacionalidades no hispanohablantes.

En esta misma línea, algunos centros dispondrían de profesorado de apoyo en aquellos casos en los que una nacionalidad se encuentra sobrerrepresentada en el aula. La razón responde al hecho de procurar una mejor acogida para las familias migrantes por parte de algunos centros, por lo que la atracción sería evidente. Así lo expone Sánchez Vera (2017, p. 138) al relatar cómo se lleva a cabo la acogida de la población de nacionalidad marroquí en uno de los centros públicos de su estudio, en el que incluso algunos miembros del equipo docente y directivo hablarían árabe, aspecto que facilita en gran medida el proceso de adaptación. Lo mismo ocurre en un estudio situado en Granada, en el que se muestra la atracción que un centro ejerce hacia la población inmigrada por su oferta educativa especializada para alumnado con necesidades educativas (Ortiz Cobo, 2014, p. 67).

Por último, el servicio de transporte escolar podría funcionar como elemento compensador, cuando mejora la distribución del alumnado, o segregador, cuando intensifica la concentración de minorías¹³. En el estudio que mencionábamos en Murcia (Sánchez Vera, 2017, p. 130), favorecido por una zonificación de distrito único, se descubrió que en determinados centros escolares más elitistas se decidía deliberadamente no dar este servicio para atraer a familias cercanas de barrios acomodados y dificultar la escolarización de aquellas que no residieran cerca, frente a centros que buscaron lo contrario, es decir, ofertar el servicio de autobús para recoger al alumnado de nacionalidad extranjera de la periferia rural. Ello demuestra el uso interesado que se le puede dar a este tipo de servicios.

¹³ En los Estados Unidos el servicio de *transfer* o *bussing* ha sido estudiado con motivo de las políticas de desegregación racial, indicando que los resultados fueron diversos precisamente por el doble sentido de la medida [sobre la transferencia de minorías étnicas de centros públicos a *charter schools* en Pensilvania, ver (Frankenberg et al., 2017; Kotok, Frankenberg, Schafft, Mann, & Fuller, 2017)].

Vacantes escolares

Las normativas respecto a las vacantes escolares de las que dispone cada centro podría funcionar como atracción o como repulsión, ya que no todos los centros deciden tener un cupo de plazas abiertas durante el todo el curso. En los casos de centros con sobredemanda, una práctica habitual en la que incurren aquellos que quieren evitar a alumnado no deseado es la de no ampliar plazas disponibles fuera del periodo de matriculación ordinaria. La razón es simple: las familias que solicitan la escolarización en periodos extraordinarios suelen ser en gran medida familias inmigradas, las menos deseadas por los centros por sus características educativas especiales.

Se demuestra de esta manera la relación entre la segregación escolar y la distribución de vacantes con las medidas de ampliación de ratio. Diversos estudios demuestran que los centros escolares con mayores porcentajes de alumnado extranjero son los que disponen de más plazas libres¹⁴ (Carrasco i Pons, Pàmies Rovira, Bereményi, & Casalta, 2012; Colectivo IOÉ, 2012). En relación con las vacantes y con las familias autóctonas que son asignadas a ellos, advierte el Síndic de Greuges (2008, p. 57), que para estas familias las ampliaciones de ratio en otros centros más demandados representan la oportunidad de huir.

Por lo tanto, el simple hecho de disponer de plazas vacantes se convierte en un signo de debilidad. Así lo ven las familias de mayor nivel educativo, que tratarían de evitar centros con vacantes por el impacto para el proceso de aprendizaje que pudiera resultar de la incorporación tardía de alumnado de otros ambientes (Garreta, 2011, p. 210). Las soluciones ante este “estigma” partirían de la administración educativa incorporando una política de cuotas que obligara a establecer una reserva de plazas mínimas y máximas para colectivos específicos (Alegre, 2017, p. 4).

A nivel internacional ocurre algo similar, como se observa a partir de un estudio en Vancouver (Yoon et al., 2018) sobre las diferencias de elección en base a las solicitudes presentadas, que se diferenciarían según la clase social de las familias. De esta manera, las que se quedan en las escuelas menos demandadas son familias con menos recursos, mientras que las que piden plaza en centros más demandados –en una clara movilidad escolar ascendente– son aquellas de un mayor capital escolar. De igual manera, las familias que optan por los centros de alta demanda provienen en mayor medida de barrios acomodados, por lo que se estaría estableciendo una jerarquía de centros escolares en función de la demanda y plazas disponibles.

Las ampliaciones de ratio y las vacantes escolares representan por lo tanto los huecos y aperturas del sistema educativo por los cuales las familias se pueden mover en él, del mismo modo que las “cadenas de oportunidad y las cadenas de promoción” lo hacen en la estructura social (White, 1970). El momento de llegada es el punto de inflexión y momento crucial a partir del cual se entienden el devenir escolar –y social– de las familias inmigradas. Llegar a mitad de curso podría determinar la trayectoria escolar, al ser asignadas principalmente a centros escolares que tengan plazas vacantes, es decir, los menos demandados.

¹⁴ Este aspecto se trata con mayor detenimiento en el apartado siguiente (Factores socioculturales) por su implicación con la movilidad escolar y la “matrícula viva”.

Factores de repulsión (*Push*)

Los factores de repulsión son la otra cara de la moneda. Si determinados centros escolares muestran una predisposición especial por captar, convencer o seleccionar a determinados alumnos, otros centros establecen mecanismos que funcionan a modo de barreras que no permitirían el acceso de un determinado tipo de alumnado diverso o heterogéneo. Estas barreras pueden ser estructurales, inherentes a los propios sistemas educativos, o prácticas concretas – más o menos deliberadas- por parte de los propios centros escolares. Este alumnado no deseado acabaría escolarizado en otros centros, por lo que se produciría una concentración como efecto indirecto de estos factores de repulsión.

Jordi Garreta (2008, pp. 140–141) elabora una tipología de barreras, partiendo del modelo canadiense, que estudia las dificultades en la relación entre familias de comunidades culturales y personal educativo de los centros. Identifica cuatro tipos de barreras: lingüísticas, ya sea debido al desconocimiento del idioma, o a una comunicación limitada, en el caso de que el idioma sea el mismo pero haya diferencias sustanciales entre la cultura escolar y familiar; socioeconómicas, que dificultan la implicación en la escuela y el acompañamiento al menor; culturales, desconocimiento del funcionamiento de la institución escolar que puede crear conflictos; e institucionales, relacionadas con el anterior, por desconocimiento de los derechos y deberes en las familias y en las escuelas.

La autonomía mal entendida alcanza su punto más álgido y controvertido en la restricción de las políticas de acceso, ya sea en el proceso ordinario de admisión o en caso de sobredemanda, que pueden fácilmente acabar derivando en procesos de exclusión. En estos casos se habla de una discriminación institucional o racismo institucional¹⁵ que sufrirían las familias inmigradas por el propio sistema escolar en base a una normativa y/o prácticas que no tiene en cuenta las condiciones de desigualdad de partida y que, lejos de corregirlas, las incrementaría.

El resultado de estas barreras, que en ocasiones derivan en prácticas discriminatorias que impiden el acceso, puede tomar forma de dejadez o negligencia en las funciones educativas, o directamente derivar en expulsiones informales. En estos casos es cuando de manera más nítida se produce un cierre social (Martín Criado, 2010) al que se ven abocadas determinadas familias que no podrían acceder a la institución escolar, que dejaría de cumplir de esta manera las funciones sociales que se le presuponen como institución garante de los derechos de la población a la igualdad en el acceso, por lo menos no en la misma medida que sus pares autóctonos. Se produciría de esta forma un cierre escolar clasista y xenófobo, que excluiría en mayor medida a los outsiders (Martín-Criado, 2012; Portes, 1998).

Las investigaciones que advierten sobre un racismo institucional aluden, por ejemplo, a prácticas observadas en los equipos directivos de algunos centros escolares. Estudios internacionales como los llevados a cabo en Suecia analizan las lógicas organizacionales que parten del personal directivo de las escuelas a la hora de elaborar las estrategias de marketing. En este caso, los autores alertan de un ideario excluyente de la escuela, que buscaría atraer a un

¹⁵ El término de racismo institucional tiene su origen en el “informe Macpherson” previo al acta de Relaciones Raciales en el Reino Unido, definido literalmente como: “the collective failure of an organisation to provide an appropriate and professional service to people because of their colour, culture, or ethnic origin. It can be seen or detected in processes, attitudes and behaviour which amount to discrimination through unwitting prejudice, ignorance, thoughtlessness and racist stereotyping which disadvantage minority ethnic people” ((Macpherson, 1999) citado en Álvarez de Sotomayor, 2011, p. 65).

alumnado con una supuesta identidad sueca homogénea (*Swedishness*) en un contexto de potencial alumnado extranjero en el que se sitúa el centro que se querría evitar (Voyer, 2019).

En esta línea, entre los medios que utilizan los centros escolares para publicitar los servicios educativos, una práctica habitual en las *charter schools* en los Estados Unidos es la utilización de las páginas web para atraer a determinadas familias. Se estudia la manera en la que los mensajes utilizados aluden a la composición homogénea de su alumnado, llegando a discursos implícitos de raza, cultura y diversidad, con diferentes enfoques sobre el aprendizaje y una ideología diferenciada (T. S. Wilson & Carlsen, 2016). Estas herramientas también pueden impedir el acceso a las familias inmigradas, que no se verían representadas en la imagen que proyectan determinados centros. Del mismo modo, un estudio etnográfico en escuelas norteamericanas muestra las barreras en la elección de centro de familias afroamericanas de bajos recursos cuando quieren acceder a “escuelas de calidad” (Patillo, 2015). Por lo tanto, no se trataría de una falta de capacidad de las familias a la hora de elegir escuelas con calidad sino que, con testimonios empíricos, relatan cómo éstas sufren numerosas barreras por las que no se les permitiría la elección de centro, en un ataque frontal y discriminatorio al acceso de un determinado tipo de familias por parte de una institución como la escuela. La autora aboga por un giro académico y político en los discursos, que vaya desde la elección de centro en minorías al “derecho a la elección”.

En España, desde las primeras investigaciones rescatadas por el Colectivo IOÉ (1994) en las que se recogían las actitudes y visiones estereotipadas –y en ocasiones racistas- por parte del profesorado, que caracterizaban a las familias de nacionalidad marroquí como “picarescas o mentirosas”, se ha avanzado algo. Aunque ya no se discrimine tan directamente a la población inmigrada, prevalecen concepciones enmarcadas en un discurso del “otro” todavía arraigadas en las escuelas (Olmos-Alcaraz, 2010) que en ocasiones se suavizan aludiendo a razones técnicas como la “carga” que supondría para los centros escolares un tipo determinado de familias (Colectivo IOÉ, 1994, pp. 122–123; Garreta Bochaca, 2004) que no cumplirían los preceptos de la escuela, categorizadas como “deficitarias”, frente a las que sí lo harían, las “normalizadas” o cercanas a la normalización (Cano-Torrico, Antolínez-Domínguez, & Márquez-Lepe, 2015).

En la ciudad de Granada, tenemos la oportunidad de cotejar dos estudios etnográficos en la zona sur de la ciudad, donde se demuestra, a través de los discursos de los responsables de los centros escolares, las barreras de acceso sufridas por familias inmigradas en determinados centros. Bajo el título de “factores administrativos”, Ortiz Cobo (2014, p. 66) describe diferentes “artimañas” en forma de “supuestos errores” en documentos como el baremo de puntuación, para justificar la no entrada de la familia al centro. En esta línea, García Castaño et al (2012) ponen el acento en las diferencias en la gestión de plazas vacantes por parte de centros de titularidad pública frente a la privada concertada, donde estos últimos “jugarían” con la posibilidad de ampliar plazas en función del tipo de alumnado potencial que acudiría.

Similares prácticas son recogidas por Sánchez Vera (2017) en los discursos de responsables de centros que denuncian a colegas de profesión que llevan a cabo este tipo de conductas. Se relata el modo en el que las familias inmigradas son desviadas hacia sus propios centros, denunciando la información incierta que se les proporciona respecto a una supuesta “falta de plazas, o que no les corresponde ese centro o cualquier otra información desconocida para las familias poco informadas” (2017, p. 137). Ante estas prácticas discriminatorias, son las propias familias las que a menudo no querrían denunciar estas discriminaciones y preferirían quedarse en los centros en los que se sienten más acogidas y cuidadas. En otras ocasiones, en el caso en el que las familias logren escolarizarse en centros para los que no son bienvenidas, el “mal ambiente”

hacia ellas acaba por hacer que busquen escolarizarse en otros centros o influye en una menor participación en el centro, como han demostrado algunas investigaciones sobre la escolarización de familias latinas de bajos ingresos en centros escolares católicos (Joseph, Vélez, & Antrop-González, 2017).

Se han constatado diferentes barreras de acceso económicas por parte de centros concertados que evitarían de igual forma la escolarización de alumnado no deseado (Bonal & Albaigés, 2009; Pérez-Díaz, Rodríguez, & Fernández, 2009; Síndic de Greuges, 2008). Entre ellas, se destaca la existencia de mecanismos de selección económica que irían en contra de la normativa que obliga a su gratuidad¹⁶. Las familias se verían obligadas a realizar pagos indirectos por diversos conceptos, a veces dentro de la normativa como el uniforme escolar, las actividades escolares o servicios básicos como el comedor escolar. Aunque, por razones obvias, no es fácil detectar prácticas abusivas, las investigaciones de corte etnográfico pueden dar cuenta de prácticas de selección del alumnado por obligatoriedad en diferentes pagos, entre los que destacan costes que ascenderían a más de 600 euros por alumno en el inicio de curso, en conceptos como libros, material escolar y uniforme (Sánchez Vera, 2017, p. 129). Nuevamente en Granada, los estudios citados anteriormente relatan prácticas abusivas también en el cobro de cuotas, por las que se evitaría la entrada a familias de bajos ingresos (García-Castaño et al., 2012; Ortiz Cobo, 2014, p. 66). Estos autores advierten de otras prácticas más sutiles como simplemente la forma de acoger a las familias en los primeros contactos.

Por último, como probable resultado de lo anterior, se hace mención acerca de un imaginario que partiría de las propias familias migrantes sobre las dificultades de acceso a centros concertados. Se trata de barreras de acceso auto-percibidas por la cual percibirían el conjunto de la educación concertada como costosa e inaccesible, por lo que no se tendrían en cuenta como centros potencialmente elegibles (Carabaña & Córdoba, 2009). Este supuesto ambiente hostil de la red concertada reforzaría la preferencia por la autoconcentración que se da en mayor medida en la red pública (Cebolla, 2009; Frankenberg, Kotok, Schafft, & Mann, 2017). Esta es una de las razones por las que se explica una baja preferencia –a posteriori– por escuelas concertadas en las familias con menores recursos, precisamente por el hecho de que son conocedoras de que tienen menores posibilidades de escolarizarse en ellas y no se reconocería de esta manera que se está a disgusto con la elección de un centro público (Roger-García & Andrés-Candelas, 2014, p. 11).

En definitiva, las consecuencias de estos juegos de oportunidades y barreras que parten de la institución escolar inducen a pensar que la segregación y sus perniciosos efectos académicos hacia los que se verían empujadas determinadas familias, atenderían a razones institucionales más que individuales o familiares (Gambetta, 1987) en un proceso de reproducción social a través de la institución escolar.

1.3.3. Red privada concertada

Otro de los factores institucionales que afectan a la concentración escolar es la diferenciación de centros atendiendo a la titularidad de éstos. Le dedicamos un apartado exclusivo a la red concertada porque, aunque heterogénea en la filosofía, misión educativa, ideología y

¹⁶ Un reciente estudio encargado por la Confederación de Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos (CEAPA) y la Asociación de Colegios privados independientes (CICAE) estima que el 89% de la red concertada española cobra cuotas mensuales (Garlic B2B, 2020).

composición escolar de sus centros, ha conformado una red de centros escolares que mantiene cierta autonomía respecto al desempeño de su formación. Tenemos en cuenta la red privada concertada comparativamente con la red pública en cuanto a la concentración del alumnado inmigrado, ya que ambas, al ser sostenidas con fondos públicos, se rigen por una normativa similar en cuanto a los requisitos de acceso¹⁷.

Composición social

La investigación sobre composición escolar de la red privada concertada en comparación con la red pública es lo suficientemente robusta para afirmar que los primeros, en general, escolarizan en menor medida al alumnado extranjero y de origen socioeconómico bajo. Este aspecto se da en gran parte de los sistemas educativos de los países para los que PISA tiene datos (Mancebón-Torrubia & Pérez-Ximénez, 2010; Murillo & Martínez-Garrido, 2018b; Schleicher, 2006).

En España, la segregación de la red concertada ha sido tratada ya desde los primeros trabajos que se encargaron de investigar la composición del alumnado en la doble red escolar (Bonal, 2002; Fernández Enguita, 2003). Se trataba entonces de un alumnado inmigrado incipiente que la educación concertada evitaba, aduciendo una supuesta saturación en sus aulas y la imposibilidad de correr el riesgo de mantener plazas no financiadas en reserva. Todo ello apoyado por una normativa de escolarización que fomentaba un alumnado homogéneo en la red concertada, compuesto en mayor medida por familias de clase media ya escolarizada que, en base a la normativa, tenía prioridad ante el nuevo alumnado que llegaba. Éste se iba escolarizando en la red pública, que disponía de escasos recursos añadidos para este tipo de alumnado con “necesidades especiales”¹⁸ (Fernández Enguita, 2003, p. 246).

Este contexto es el que sigue prevaleciendo en buena medida en la actualidad y es la razón por la que se habla directamente de una dejadez de funciones de la red concertada (Valiente, 2008), de una “segregación rampante” (Fernández Enguita, 2008) del alumnado inmigrado, que incrementó, en unos pocos años, la matrícula de los centros públicos. Esta concentración en mayor medida en la red pública se vio incrementada por la “huida” del autóctono hacia centros concertados, que verían con buenos ojos recibir a un alumnado menos problemático (Olmedo-Reinoso & Santa Cruz-Grau, 2008).

De esta manera, la expansión histórica de la red concertada en el contexto español provocó un aumento de la polarización educativa (Bonal, 2002) que incrementó los niveles de segregación en las últimas décadas (Bonal, 2012; Bonal & Albaigés, 2009; Murillo & Martínez-Garrido, 2018a), también por origen nacional (Murillo et al., 2017; Sánchez Vera, 2017; Valiente, 2008). En la actualidad, la expansión de la red concertada, coincidente con la disminución del gasto público durante la recesión económica provocó un incremento de los conciertos educativos y, consecuentemente, aumentos en los niveles de segregación escolar por origen nacional (Sánchez Vera, 2017, p. 128). Por lo tanto, la composición de la red concertada, aunque con diferencias por Comunidades Autónomas (Murillo et al., 2018), presenta un perfil de alumnado que proviene de familias más acomodadas, con ocupaciones de mayor renta y con un nivel

¹⁷ Se suele dejar aparte la red privada exclusiva –no estatal– ya que, además de regirse por normativas propias de acceso, atendería a un alumnado muy selecto (Mancebón-Torrubia & Pérez-Ximénez, 2010) que no competiría de manera significativa con el alumnado de la red concertada (Chakrabarti & Roy, 2016; Dronkers & Robert, 2008; Karsten et al., 2003).

¹⁸ El entrecomillado es nuestro.

formativo también más alto (Pérez-Díaz et al., 2009; Villarroya Planas & Escardíbul Ferrá, 2008) frente a una red pública que escolariza en mayor medida a alumnado socialmente desaventajado y/o proveniente de familias inmigradas (Mancebón-Torrubia & Pérez-Ximénez, 2010; Murillo et al., 2018; Rogero-García & Andrés-Candelas, 2014, 2020).

Por todo ello, la red de centros concertados en España se mostraría como una red más segregada, caracterizada por una “situación de homogeneidad social intraescolar y de heterogeneidad social interescolar, es decir, una red escolar con un perfil de alumnado homogéneo dentro de los centros y heterogéneo entre los centros” (Benito & González, 2007, p. 41). A similares conclusiones llegan Mancebón y Pérez (2007, 2010) y advierten de las diferencias notables en la composición del alumnado en cada una de las tres redes, en donde los alumnos más selectos se concentran mayoritariamente en los centros privados, con un reparto heterogéneo en la enseñanza privada no concertada. Es importante matizar la heterogeneidad también en la red pública, ya que la concentración escolar se daría sobre todo en determinados centros de la red pública (García-Castaño & Rubio-Gómez, 2013; García-Castaño et al., 2008, 2012).

En este sentido, en la actualidad se habla de la necesidad de profundizar en la composición y estudio de las redes escolares, para superar la simplicidad público-privado como único factor explicativo de las diferencias. La heterogeneidad dentro de la red concertada es objeto de cada vez mayor número de investigaciones para discernir y profundizar en la tipología de centros que la componen. En el contexto norteamericano, con una especialización consolidada y una oferta de red privada y concertada diversa, se establecen diferentes tipologías resumidas en centros concertados de prestigio que se diferencian del resto de centros concertados para facilitar analíticamente su estudio (Brown & Makris, 2018). Esta categoría vendría dada por el hecho de que son centros que cuentan con “elementos de prestigio” como fundaciones de renombre, una alta implicación parental, listas de espera, popularidad, profesionalidad, puntuaciones altas en los sistemas educativos estandarizados y educación innovadora¹⁹. El prestigio de estos centros se relacionaría con una atracción de alumnado de familias acomodadas y por lo tanto una menor escolarización de alumnado inmigrado. En el otro lado estarían aquellos centros concertados cuya composición escolar dista de esta concepción, y se acercaría hacia un predominio de la escolarización de minorías étnicas.

La literatura internacional ha incidido en esta particularidad en el que se puede considerar el estudio pionero acerca de la escolarización de minorías étnicas en Estados Unidos en las *charter schools* (Cobb & Glass, 1999a). Serían centros con una propensión a la oferta de mayor formación profesional, razón por la que se estarían escolarizando los alumnos de origen extranjero en ellas. Estudios más recientes subrayan el incremento de centros que atienden a alumnado diverso, en relación con una mayor preferencia por la red subvencionada de bajo coste por parte de familias de contextos desaventajados en Buenos Aires (Moschetti & Verger, 2019).

¹⁹ Características innovadoras que algunos estudios cuestionan, como los realizados en el área metropolitana de Detroit (un contexto históricamente reconocido por albergar escuelas competitivas) tras analizar las estrategias de captación de alumnado de élite por parte de los centros concertados a través de sus proyectos de centro y concluir que éstas distan de ser efectivas –por lo que no diversifican tanto el mercado educativo como se creería– para mostrarse muy similares, poco innovadoras y repetitivas (Lubienski & Lee, 2016). Por lo tanto, su influencia en la atracción de alumnado se explicaría mejor por factores como la composición del alumnado en términos de clase y no por efecto de una oferta diversificada y personalizada.

Estudios locales en diversas ciudades españolas indagan en esta creciente heterogeneidad. Como tratábamos anteriormente con la aparición de las escuelas especializadas, en Cataluña (Síndic de Greuges, 2008; Valiente, 2008) y en la Comunidad de Madrid (Poveda, 2003; Poveda et al., 2007) hace años que se está incidiendo en la presencia de municipios o distritos escolares que cuentan con escuelas concertadas que seleccionan y se especializan en otro tipo de alumnado.

Estos estudios señalan la aparición de municipios donde coexisten con centros concertados que se equiparan en su composición escolar a muchas escuelas públicas. Indican que la segregación escolar es más heterogénea, es decir, más desigual, dentro de la red concertada, donde aparecen centros muy segregados que se encargan de escolarizar al alumnado de nacionalidad extranjera del municipio (Síndic de Greuges, 2008, p. 36). En este sentido, se reconoce la influencia de las políticas educativas locales en la lucha contra la segregación y en su impacto a la hora de reducir considerablemente sus niveles.

Habíamos introducido anteriormente la particularidad de la oferta educativa de centros en la ciudad de Granada, en términos de una oferta elevada de la red privada concertada que se reparte en todos los distritos escolares de la ciudad, y en los que algunos de ellos muestran unas cifras de concentración de alumnado inmigrado muy elevadas (Lubián, 2016, p. 222). Estaríamos hablando por lo tanto de un fenómeno más complejo de lo que muestran las estadísticas, como bien sostiene Poveda (2003; 2007) en su estudio de dos distritos del área de Vallecas. El autor señala cómo determinados centros concertados escolarizan a alumnado de origen socioeconómico bajo y otros concertados hacen lo propio con alumnado inmigrado, a modo de especialización. Además, profundiza cualitativamente en el carácter dinámico y cambiante de los centros escolares en su composición escolar en su estudio de Vallecas, donde la red concertada que escolarizaba a familias con menores recursos estaría siendo utilizada ahora por las familias como trampolín para escapar de determinados centros públicos muy segregados, en lo que supone un cambio de tendencia (2003, p. 25).

Lo que indican todos estos estudios es la heterogeneidad dentro de cada red escolar, y en especial dentro de la red concertada. Este aspecto resulta importante respecto al fenómeno de la segregación escolar, porque matizaría el discurso de que la red privada excluye sistemáticamente al alumnado de origen extranjero.

Particularidades

En los últimos tiempos, aumenta el número de investigaciones que miden la relación entre la localización y la concentración. La localización de los centros concertados en el territorio es un factor central que explica la composición de la red. En los Estados Unidos, Jacobs (2013) establece una teoría de la elección de centro basada en la “school selection-school location” en relación con la ubicación de los centros concertados en los distritos escolares. Incorpora una teoría de la elección de centro dependiente de la composición escolar en los barrios, evidenciando que ésta se correlaciona menos en los centros concertados que en los públicos, más sensibles éstos últimos a la escolarización de la población más próxima. Por lo tanto, la diversidad étnica en el territorio se corresponde más con una diversidad étnica en las aulas de los centros públicos, contrariamente que en el caso de los centros concertados, que escolarizarían a más familias blancas que lo que correspondería por proximidad, añade Candipan (2019). En esta línea se sitúan otras investigaciones en este país que afirman que la red privada de centros independientemente de su tipología –independientes, *charter* o *magnet*

*schools*²⁰- contribuyen a aumentar los niveles de segregación racial dentro de los distritos escolares (Saporito & Sohoni, 2006), lo que supondría una vuelta a la resegregación y a la desigualdad educativa, propiciada por las políticas educativas a través de la propagación de la red de centros concertados (Chapman, 2018). Por lo tanto, la localización en el territorio no es neutra, como se observa por ejemplo en Chicago, donde las escuelas concertadas se sitúan estratégicamente en zonas en las que pueden evitar un alumnado “costoso” en términos educativos. En esta línea, LaFleur (2016), cruza datos del territorio con la localización de los centros concertados en zonas de alta necesidad para indicar que éstos, incluso dentro de estas zonas, evitan situarse directamente en las áreas de mayor vulnerabilidad, provocando el llamado “efecto techo” para no llegar a ese alumnado más necesitado.

En España, la tipología de los centros concertados tampoco es homogénea y coexisten tres perfiles diferenciados en el territorio cuyo alumnado objetivo es muy diverso. De esta manera, encontramos centros religiosos de prestigio –los más frecuentes-, centros laicos y centros religiosos con vocación asistencial. En el estudio al que aludíamos anteriormente sobre el mapa escolar de Valencia (Rodríguez Victoriano et al., 2018), los autores encuentran patrones de localización diferenciados por red escolar: Los centros concertados religiosos tienden a concentrarse en distritos con muy alta o muy baja vulnerabilidad, según sean elitistas o asistencialistas, respectivamente. Los centros laicos, por su parte, se localizan en distritos con una vulnerabilidad media o baja, para competir con los centros públicos. Los distritos centrales de la ciudad tendrían una oferta mayor de centros concertados con pocas vacantes y por lo tanto escolarizarían a un número exiguo de alumnado extranjero. En los distritos periféricos se sitúan los centros con mayor segregación escolar –centros marcadamente estigmatizados- que tienen vacantes debido a una ocupación menor y con una mayor presencia de alumnado extranjero.

Las conclusiones que extraemos son que la localización de los centros persigue una estrategia de selección del alumnado, al situarse con mayor frecuencia en zonas socioeconómicamente más aventajadas. Es una de las explicaciones de la presencia menor del alumnado inmigrado que llega posteriormente a la ciudad, que se encontraría con que las plazas ya estarían cubiertas (Rodríguez Victoriano et al., 2018, p. 133). Por lo tanto, determinadas prácticas de selección y características de los centros concertados, unido a la localización en el territorio y a la oferta de centros concertados en los distritos escolares, potencian el carácter segregador de la red escolar porque limitan el acceso de un determinado tipo de alumnado, especialmente extranjero (Bonal et al., 2019).

Algunas de estas características, como el carácter religioso de este tipo de centros, funcionan como factor de elección por parte de determinados grupos afines en cuanto a religión y estatus, que encontrarían la homogeneidad deseada en este tipo de centros. La educación en valores religiosos es ofertada en los Estados Unidos por escuelas privadas que se orientan a diferentes familias, ya sean católicas o protestantes, que quieran alejar a los descendientes de una educación pública completamente laica, como ocurre en el sistema educativo norteamericano, por lo que se correlacionan claramente la elección de escuelas privadas y altos valores religiosos de las familias (Pérez-Díaz et al., 2009; M. Schneider, Marschall, Teske, & Roch, 1998).

²⁰ Las *Magnet schools* son escuelas en los Estados Unidos con altos niveles de segregación escolar que, a través de programas atractivos en colaboración con diferentes *partners* de prestigio, tienen como objetivo atraer a familias del entorno que contemplen esta oferta educativa como válida para disminuir la estigmatización y los niveles de segregación inicial de estos centros. En España, se ha implementado este modelo sobre todo en el sistema educativo catalán, a través de la Fundació Jaume Bofill, incorporando a diferentes instituciones de la cultura y la investigación (Fundació Jaume Bofill, 2018). [En prensa (El País, 2019)].

Los diferentes grupos religiosos encontrarían en las escuelas privadas religiosas dos factores asociados. En primer lugar, el deseo de los progenitores de transmitir valores religiosos como identidad familiar en sus descendientes, y en segundo lugar, para recibir una educación más elitista asociada tradicionalmente a los centros religiosos. Lejos de mitigarse, en el contexto de una educación cada vez más mercantilizada, se han impulsado estos mecanismos de elección (Pelz & Den Dulk, 2018).

En España se cumpliría esta ecuación, ya que la religión católica está prácticamente relacionada con la red concertada y es su seña de identidad. Podríamos decir que funciona en dos direcciones, por un lado, atrae a un tipo de familias que ven importante recibir formación en valores religiosos y, por el otro, evita que otro tipo de familias, que no profesan esa religión, quieran escolarizar a sus descendientes ahí (Pérez-Díaz et al., 2009, p. 67).

Otro de los aspectos particulares y diferenciados de la red concertada es la continuidad de etapas en los mismos centros en mayor proporción que en los públicos, que presentan por el contrario una discontinuidad que provoca un “corte” entre la educación primaria y secundaria, que obliga a cambiar de centro obligatoriamente al finalizar la etapa primaria. Se trata de una demanda histórica en la lucha contra la segregación (Síndic de Greuges, 2008, p. 73) porque funciona como un elemento de atracción para las familias autóctonas de clase media en los centros concertados, y como una barrera al acceso en las familias inmigradas hacia este tipo de centros. De esta manera, los centros concertados más demandados pueden cubrir todas sus plazas a principio de curso y resulta difícil, para el alumnado inmigrado que se incorpora a mitad de curso, acceder a un centro concertado²¹. Por esta razón, los centros concertados con plazas libres a mitad de curso suelen ser escasos y aquellos menos deseados por las familias (Colectivo IOÉ, 2012, p. 64; Sánchez Vera, 2017, p. 134).

Como consecuencia de lo anterior, el alumnado inmigrado es dirigido hacia unas u otras escuelas, especialmente en las transiciones educativas de primaria a secundaria. Estas transiciones, advierten algunos autores (Fernández Sierra & Santos Bocero, 2014, p. 20), se convierten en una serie de procesos permanentes de reacomodación encadenada, en las que participan diferentes actores educativos –equipos de orientación y dirección- que se enfrentan a la disyuntiva entre las finalidades inclusivas y la práctica docente cotidiana de los centros orientadas al currículo oficial y al rendimiento.

Este será un aspecto central en nuestra investigación, ya que precisamente los datos para la ciudad de Granada constatan que la red privada oferta en un 83,7% de los centros concertados los dos ciclos –primaria y secundaria-, frente a solo el 16,3% de la red de centros públicos (Lubián, 2016) primando de esta manera al alumnado –en mayor medida autóctono- que ha comenzado desde pequeño en este tipo de centros.

1.3.4. Otros agentes

Finalmente, terminamos con otros agentes que aunque no se encuentren directamente relacionados con la institución escolar, podrían ejercer algún tipo de influencia en la escolarización de las familias inmigradas. La manera en la que toma forma es en los procesos de información y orientación que determinados agentes públicos y privados proporcionan a los colectivos inmigrados que lo requieren, especialmente en los primeros momentos de llegada. Estos agentes son, en primer lugar, la administración educativa, en su función del proceso de

²¹ Se profundiza en este aspecto en el apartado de los Factores Socioculturales.

gestión escolar, así como el área de servicios sociales de los ayuntamientos en su papel que pueden tener a la hora de influir en la elección escolar; y en segundo lugar, las asociaciones y ONGs, entidades clave en el proceso de integración y acompañamiento de la población inmigrada en su llegada a la sociedad receptora.

Administración educativa

En España, los trabajos sobre la implicación de la Administración Pública en la redistribución del alumnado inmigrado inciden en la no intervención y naturalización del problema (Aja, 2000), visto como efecto estructural de políticas de vivienda que se escaparían del cometido de las políticas educativas. En esta línea, García Castaño y Rubio Gómez (2013) detectan, en el discurso de los inspectores educativos y equipos de dirección, una naturalización en los procesos de concentración y una visión muy alejada de la intervención, por lo que rápidamente se apela a la normativa que no hace distinción entre el alumnado a la hora de matricularse en un centro ni en el proceso de elección del mismo. En esta línea, difícilmente se achaca, por parte de los agentes públicos, la concentración escolar a procesos que parten de la institución educativa, sino a factores residenciales y de elección por autoconcentración por parte de las propias familias. La falta de autocrítica y la naturalización parecen ser las características más reseñables de los agentes educativos que, sin embargo, pueden influir en la elección escolar sobre todo en aquellas familias menos informadas, que no dispongan de una red de contactos que les aconseje o les oriente en el proceso.

Así se ha destacado en ocasiones, donde un porcentaje elevado de las escolarizaciones en determinados centros son derivadas desde las Delegaciones de Educación. En la ciudad granadina, Ortiz Cobo (2014, p. 64) señala cómo las familias inmigradas son derivadas en mayor medida que las autóctonas a centros con alta concentración escolar. En este caso, las derivaciones se hacen de una manera oficial, pero existen otros momentos en los que la derivación por parte de los Servicios Sociales no sigue los cauces administrativos requeridos, sino que se trataría más bien de una recomendación informal acerca de elegir un determinado colegio. No resulta una práctica extraña, ya que, como indica Carrasco et al (2009) en su estudio de las familias de origen marroquí, la dependencia institucional es más acusada en ellas.

Asociaciones y ONG

Las familias inmigradas, sobre todo aquellas en condición más vulnerable, acuden en los primeros momentos a entidades del Tercer Sector y asociaciones que pueden facilitar el proceso de integración. Se viene documentando la manera en que la relación entre la población migrante y los diferentes agentes sociales sirven de orientadores en mayor medida en el momento de la llegada, y en las situaciones de necesidad que experimentan las familias inmigradas (García Roca & Lacomba, 2008).

Las funciones que realizan son diversas, desde las propiamente asistencialistas en los casos de pobreza severa, hasta facilitar la inserción laboral. En la facilitación a la hora de conseguir un empleo, aunque las redes –étnicas, nativas o familiares- son la principal vía de acceso, no hay que olvidar el papel que en este ámbito ejercen las ONG y asociaciones (Iglesias, Botella, Rua, Mielgo, & Caro, 2015, p. 37). Las prácticas de “aconsejar” y orientar a las familias sobre los centros escolares suelen ser habituales, a lo que se une la especial vinculación y relación entre asociaciones pro-inmigrantes y centros escolares con presencia elevada de alguna nacionalidad,

que tradicionalmente han colaborado en educación no formal o como servicios informales de orientación (Madruga, 2002).

1.4. Factores Socioculturales: Elección de centro

La tercera dimensión explicativa en los procesos de segregación escolar se traslada a la esfera de las familias como agentes activos en los procesos de elección de centro escolar. Estos procesos dependen, a su vez, de variables como la clase social y el estatus migratorio, hacia las que nos aproximamos porque nos permiten entender el despliegue de prácticas discursivas y estrategias de elección.

En el primer apartado nos centramos en cómo la literatura académica subraya la importancia de la clase social –entendida desde el enfoque del capital de Bourdieu- como configuradora del sistema de preferencias escolares familiares, y condicionante a la hora de la capacidad de llevarlas a cabo. En el segundo apartado se une el factor propio de las familias migrantes, que hemos denominado estatus migratorio, para tener en cuenta el marco o contexto desde el cual estas decisiones toman forma. Estas dos categorías estructuran una primera parte encaminada a comprender el marco de las disposiciones desde las cuales se elaboran las decisiones familiares y que nos permite entender, en el tercer apartado, cómo se forman las aspiraciones y expectativas académicas, configuradas en un proceso que articula las aspiraciones iniciales con las trayectorias académicas filiales. La conexión teórica entre preferencias y capacidades de elección con expectativas parentales nos acerca al proceso de elección de centro desde un enfoque integral. Finalizamos con el cuarto apartado, que aplica los análisis de clase y origen situados en contextos de movilidad escolar donde se ubican estas familias, y que sirve para cerrar nuestro análisis de la elección escolar en relación con los procesos de segregación.

1.4.1. La clase social

Existe una vasta literatura académica internacional sobre las preferencias de escolarización y los factores que más influyen en la toma de decisiones. En general, la clase social y el estatus han sido tradicionalmente los ejes vertebradores de la literatura especializada, relacionándola con la elección –y capacidad de elección- del tipo de centro escolar por parte de los progenitores, teniendo en cuenta las posibilidades reales en cada sistema educativo (Ball, Bowe, & Gewirtz, 1995, 1996; Van Zanten, 2005, 2007). Se ha demostrado desde la sociología de la educación principalmente, cómo la clase social, entendida como los recursos en forma de capital acumulado en todas sus formas (Bourdieu, 2000) configuran la elección de centro escolar. Bourdieu entiende la estructura social como un espacio de relaciones entre los individuos en las que la cantidad de capital acumulado es central para entender la toma de decisiones y prácticas sociales desde el que se explica la movilidad en dicha estructura social (Bourdieu, 1988).

El capital se entiende como trabajo acumulado en todas sus formas a lo largo de la historia del individuo. Hace referencia a todos los recursos que los individuos utilizan para apropiarse de más recursos, entre los que se distinguen tres tipos de capital: económico, cultural y social (Bourdieu, 2000, p. 131). Destacamos especialmente el capital cultural –donde el capital escolar o educativo sería el tipo de mayor grado de institucionalización- al mismo nivel que el económico, como una de las formas que configura y define la posición en la sociedad. Los tres tipos de capital estarían relacionados entre sí, compitiendo por instaurarse como principio jerarquizante de la estructura social. En nuestra investigación, el mundo social sería el campo

educativo, en el que toman juego las prácticas o formas de actuar en torno a la elección de centro, entendido este proceso bajo una lógica procedimental mediada por el *habitus*, que explicaría las predisposiciones a actuar en base a una lógica compartida por la pertenencia a una misma clase social.

Por lo tanto, los condicionamientos sociales –de clase-, mediados por el capital y el *habitus*, se entienden dentro de un campo social, que es donde toman forma y desde el cual se entienden las prácticas sociales (Bourdieu, 1988, p. 99).

Los capitales económico, social y cultural

El capital económico sirve de base para los otros tipos de capital y ayuda a transformar este capital en los otros a través de un proceso –valga la redundancia aquí- de transformación de capitales (Bourdieu, 2000, p. 157). El capital económico se refiere entonces a los recursos monetarios que se pueden poner en juego a la hora de afrontar los distintos tipos de costes económicos en la elección del tipo de centro escolar. Pero será a través del acceso a estos centros que se transforme el capital económico en otro tipo de capitales, por ejemplo el social, accediendo a centros cuya composición escolar sea homogénea y pueda dar frutos facilitando la relación con una red social influyente, o el cultural, facilitando la trayectoria académica filial a través de una adquisición de credenciales educativas de prestigio que, finalmente, posibilite un mejor acceso al mundo laboral.

El capital social familiar haría referencia entonces a un conocimiento local adquirido por redes sociales donde circula la información. Es la capacidad de las familias de obtener recursos o mejorar en su posicionamiento social gracias a la utilización de sus redes sociales (Bourdieu, 1988). Es un recurso, como puede ser el económico, para utilizar en las prácticas sociales. Para Coleman (1988), el concepto de capital social se orienta hacia una forma colectiva, comunitaria, forjada en el aprendizaje de normas como resultado de la pertenencia a una comunidad. El autor introduce el concepto de capacidad de “cierre” comunitario enmarcadas en prácticas de apoyo entre los miembros del grupo. A partir de estas concepciones del capital social en sus prácticas, Putnam (2003) centra su importancia en la estructura social, reorientando el concepto hacia un nivel macro en cuanto a las redes de solidaridad y confianza potenciales que hay en núcleos más grandes de población, que explicarían el asociacionismo o grupos de solidaridad, en contraposición con el individualismo atomizado.

Consideramos que los tres enfoques son apropiados cuando hablamos de población inmigrada que, desde el primer momento y en función de sus posibilidades, trataría de aprovechar las posibilidades de la red migratoria en la sociedad receptora, más o menos hostil, aumentando el capital social. Los recursos provenientes del capital social facilitarían la elección de centro y, teniendo en cuenta la posición social en el que toma forma y la manera en la que se produce, podrían favorecer o perjudicar procesos de integración y movilidad social y laboral. Portes y Vickstrom (2012, p. 84) advierten que “pese a sus diferencias conceptuales, el uso del término por Bourdieu y Coleman condujo a definiciones operacionales similares [ya que], en ambos casos, se basan en la red de relaciones en la que están insertos individuos y familias”. En nuestro caso, debemos de tener en cuenta las diversas formas de capital social en relación con la etnicidad (Carrasco et al., 2009) como un factor diferenciador en las familias migrantes en su relación con la escuela.

El capital cultural, por su parte, se entiende como la acumulación de conocimiento que encuentra su máxima expresión en la inversión en capital escolar o educativo (Bourdieu, 2000),

a través de la formación en la escuela como institución. Por lo tanto, el capital cultural lo entendemos vinculado al nivel educativo de las familias, que denominamos capital escolar o educativo. Se trata de una de las formas de capital más influyentes a la hora de establecer unas estrategias de éxito que maximicen las oportunidades de obtener un buen resultado, entendido este como una elección satisfactoria.

Aplicado a la elección de centro escolar es lo que Ball et al (1994, p. 22) denominan “trabajar el sistema”. Para este autor, las familias hacen uso en gran medida del conocimiento inmediato – *grapevine knowledge* o *hot knowledge* en palabras de Ball & Vincent (1998)- utilizado como guía más fiable para conocer las mejores escuelas. Se aleja por lo tanto de una concepción racional y calculadora en la elección de centro, para acercarse al habitus, en el que este conocimiento está mediado por estructuras y condicionamientos de clase que se reconfiguran a lo largo del proceso vital. En base a este capital, las familias eligen centro en torno a una serie de características deseadas por ellas, como pertenecientes a un grupo. Todos los estudios apuntan a una mayor preocupación por la elección de centro entre aquellas familias con más recursos, lo que acrecentaría la brecha de clase social también en el ámbito educativo.

En general, hay un amplio consenso en relacionar una mayor capacidad de elección en base al capital social y educativo. Los estudios coinciden en relacionar la posición socioeconómica – clase y posición social- como el factor fundamental a la hora de percibir, y en base a esta percepción, elegir los centros educativos (Fernández Esquinas, 2004), lo que explicaría la tendencia a una presencia más elevada de familias nativas en centros privados y concertados (Pérez-Díaz et al., 2009; Villarroya Planas & Escardíbul Ferrá, 2008). La imagen y percepción que se tendría sobre las diferentes redes escolares se retroalimenta en función de la composición escolar diferenciada de ellas. Por lo tanto, una presencia más diversa en la red pública y más homogénea en la concertada y privada, alimentaría la imagen estereotipada de que en la red pública se oferta una educación más igualitaria en detrimento de la empleabilidad de la concertada (Roger-García & Andrés-Candelas, 2016), que es lo que buscarían las familias de clase media para mantener su estatus, diferenciándose de las familias con menos recursos. Sin embargo, en los últimos años, estas concepciones en torno a la educación se estarían ampliando a un conjunto más amplio de la población, en consonancia con el incremento del capital escolar en las clases populares (Alonso Carmona, 2019; Gómez-Bueno & Martín-Criado, 2020; Martín-Criado, Gómez-Bueno, Fernández-Palomares, & Rodríguez-Monge, 2000).

En consecuencia, se demuestra que la elección de centro de las clases medias está influida en gran medida por la composición escolar, aunque resulte difícil de medir cuantitativamente por el sesgo de deseabilidad patente (Pérez-Díaz et al., 2009). Muchas familias utilizarían el término de “calidad”, como eufemismo a la hora de camuflar otras razones implícitas de la elección de centro, que se dirigirían hacia una búsqueda de la homogeneidad en la composición del alumnado. En una investigación a través de búsquedas online de familias para informarse de los diferentes centros escolares, se llegó a demostrar cómo las características del centro en cuanto a la composición del alumnado fueron las más numerosas, por delante de la localización del centro o incluso de los resultados académicos (M. Schneider & Buckley, 2002; M. Schneider et al., 1998). No resulta sorprendente, si tenemos en cuenta que la distinción (Bourdieu, 1988) ha jugado desde siempre un papel fundamental en la reproducción de clases sociales en diferentes ámbitos, y no hay evidencias de por qué la escuela no iba a ser uno de ellos. Argumento que podríamos considerar “maquillado” o mejor dicho implícito, ya que se considera éticamente reprochable el hecho de evitar la “mezcla” o convivencia con población argumentando razones de índole clasista, xenófoba o racista. De ahí la dificultad de su medición por encuestas.

El argumento que sostiene la preferencia por centros escolares homogéneos en función de la clase social se entiende también, desde una lógica pragmática, por un acceso limitado a la información veraz sobre la calidad real de la enseñanza. Esto empujaría a las familias, sostiene Van Zanten (2007), a tomar la composición del alumnado como el indicador más rápido y fiable, tratando de evitar un tipo de alumnado “excesivamente” diferente al propio, en términos de clase y etnia. No resulta un argumento nuevo, pues similares apreciaciones sobre la búsqueda de espacios confortables y afines se habían formulado antes (Ball, 2003; Ball et al., 1995; Gewirtz, Ball, & Bowe, 1995), y daban cuenta de la estrecha relación entre la elección de centro y las prácticas educativas de reproducción social de las clases medias, que serían conscientes de su estatus adquirido y estaría muy presente en sus estrategias de elección (Posey-Maddox, Kimelberg, & Cucchiara, 2014, 2016).

Acerca de la preferencia por escuelas más afines socialmente, un estudio longitudinal en familias españolas detectó un aumento desde el año 2000, que afirman abiertamente su preferencia por un menor número de inmigrantes en las escuelas (2009, p. 91) (Pérez-Díaz et al., 2009) Aspecto que se ha llegado a corroborar en grupos de discusión, “confesando” que la presencia de alumnado inmigrante en un determinado centro habría sido causa suficiente para no ser elegido (2009, pp. 91–92).

Evitar la mezcla con alumnado “diferente” no es un argumento nuevo, y trabajos como los de Reay y Ball (1997) señalaron en el Reino Unido las preferencias de las familias de clase media hacia el agrupamiento por niveles para que sus descendientes fueran separados de los estudiantes menos capaces o indisciplinados, en escuelas socialmente heterogéneas. Así se ha podido constatar de igual manera en España también en los trabajos de Pàmies Rovira sobre el agrupamiento por niveles en la educación como una práctica más extendida de lo que pudiera creerse y aceptada por las familias españolas (Pàmies Rovira, 2013; Pàmies Rovira & Castejón, 2015).

Por lo tanto, la mezcla no es bienvenida en la clase media y los estudios cualitativos, menos abundantes, dan buena muestra de ello. La importancia de estos estudios reside principalmente en su capacidad para establecer tipologías y perfiles familiares que se pueden encontrar detrás de los discursos de elección de centro. Entre ellos destacan los ya clásicos estudios del Colectivo IOÉ que han estudiado en profundidad la inclusión del alumnado inmigrado en las aulas españolas (2003a, 2003b, 2012), haciendo una radiografía rigurosa del alumnado por nacionalidades y mostrando el impacto en los diferentes agentes educativos involucrados y en las familias autóctonas. En concreto estos autores detectan tres tipos diferentes de posicionamientos discursivos en la elección escolar de las familias, resumidos en razones ideológicas, de familias que buscaban ideas y valores comunes en la educación; en defensa de la red concertada, para separar a los menores del ambiente “no deseable” de la calle; o en defensa de la red pública, para “mezclarse” con diferentes culturas y clases sociales (Colectivo IOÉ, 2006).

Otros estudios que siguen esta línea profundizan en la imagen social y en la construcción discursiva de la “calidad” en la educación por parte de los progenitores, en el que se “(...) evidencia un prejuicio positivo hacia la escuela pública (...) para [después de reflexionar] llegar a preferir y optar por la enseñanza concertada, como mínimo, en un afán de proteccionismo filial y conveniencia familiar” (Gentile & Arias, 2008, p. 14). En la realidad catalana, el retrato de familias de Barcelona ante la elección de centro arrojó cuatro perfiles diferenciados: familias selectivas e instrumentales, preocupadas en mayor o menor grado en la búsqueda del mejor centro escolar; familias expresivas, que se basaban en los valores educativos diferenciados

ofrecidos por los diferentes centros escolares; y familias confiadas, menos exigentes, que se guiaban principalmente por la cercanía (Alegre & Benito, 2012).

Esta tipología sigue la estela de otras investigaciones internacionales (Noreisch, 2007) que distinguen de una manera clara entre *active choosers*, con un alto nivel educativo, conocedores del entorno escolar, frente a *conventionals*, con menor nivel educativo, que elegirían los centros más cercanos. Es interesante destacar algunos estudios que enfatizan la aparición de *independant choosers* (Nelson, 2018) o grupos de familias de clase media muy politizadas que se escaparían de la norma mediante una elección activa de “colegios de barrio” – tradicionalmente infradotados en los Estados Unidos- en base a criterios altruistas y de cambio social.

En la ciudad de Granada destacan un estudio que, a través de entrevistas, recoge las preferencias de las familias autóctonas de clase media en la elección de centro y las estrategias puestas en marcha. Se concluye que el discurso familiar se enmarca en una lógica de mercado educativo en el que la libertad de elección busca afianzar y mejorar la posición de clase. La composición escolar de los centros nuevamente emerge como el factor clave de elección instrumental que clasifica a los alumnos en términos de su posición respecto a la propia (Olmedo-Reinoso, 2008; Olmedo-Reinoso & Santa Cruz-Grau, 2008). Similares conclusiones en un estudio reciente en la ciudad de Zaragoza a familias autóctonas que viene a concluir que la libertad de elección es aprovechada en mayor medida por las familias de clase media, lo que favorece la segregación del alumnado (Bernal Agudo & Vera Báez, 2019).

A la tradicional búsqueda de centros escolares homogéneos, se podrían estar uniendo otros factores que incrementan la segregación escolar: En primer lugar, por un tradicional descontento en la asignación de centro escolar en la población de la clase media (C. Taylor, Gorard, & Fitz, 2002), al que se uniría un descontento escolar generalizado, cada vez más elevado en todas las capas sociales, también las populares, que corrobora una reciente investigación en España (Rogerio-García & Andrés-Candelas, 2020). En segundo lugar, por un incremento de las posibilidades, especialmente dirigidas a la población autóctona, de buscar centros más acordes gracias a un aumento de la oferta escolar, en un contexto de cada vez mayor libertad de elección de centro, como muestra un informe reciente sobre la libertad de elección y la segregación escolar (Brunello & De Paola, 2017).

Como efecto colateral de estas estrategias de la población nativa en la búsqueda de la homogeneidad a través de la huida o cierre social autóctono de clase media (Coleman, 1988; Van Zanten, 2003), se estaría incrementando la segregación escolar de la población extranjera, que tendría que elegir estos centros no deseados (Cebolla-Boado, 2007, 2008; Felouzis et al., 2005).

La elección en la población migrante

La literatura se acota formidablemente cuando la elección se traslada al ámbito de las familias inmigradas, en mayor medida, orientado hacia las diferencias en la elección en función de un menor capital en las minorías étnicas en comparación con la población autóctona. De esta manera la elección se vincula a una menor capacidad y menor implicación a la hora de la elección de escuela, que se explicaría en gran medida por el factor cercanía al centro. La segregación residencial en estos casos sería la que explica la concentración en determinados centros y es la que tradicionalmente ha sido el factor explicativo sobre las preferencias en este perfil familiar. Así se ha reflejado ya desde los primeros estudios en los Estados Unidos

(Elmore, 1990), ampliados posteriormente (Glazerman & Dotter, 2017; M. Schneider & Buckley, 2002) pero que muestran continuación con la causa residencial vinculada a menor complejidad a la hora de elegir un centros escolar, como el factor más determinante. Las familias inmigradas mostrarían criterios más pragmáticos a la hora de elegir, que indicarían una menor preocupación por la educación (Carabaña & Córdoba, 2009; Pérez-Díaz et al., 2009). En el contexto anglosajón, algunos estudios han demostrado efectivamente que el componente étnico se relaciona con el socioeconómico (M. Schneider et al., 1998), por lo que se establece una escala de valores diferenciada que demostraría una elección basada en la proximidad, en mayor medida que familias blancas de clase media en los Estados Unidos (M. Schneider & Buckley, 2002).

Algunas investigaciones, sin embargo, están poniendo el foco de la cuestión no tanto en vincular la elección de las familias inmigradas en comparación con las familias autóctonas, sino en cómo este menor capital funciona a la hora de explicar las diferentes estrategias y elecciones educativas en el propio grupo. Se da un giro analítico hacia una teoría de la acción migrante que subraya y pone el foco en la autonomía de la migración (Lacomba & Moraes Mena, 2020, p. 6), teniendo en cuenta tanto las actitudes de los individuos como los condicionantes estructurales en el nuevo contexto donde llevan a cabo las prácticas sociales. Estos autores se centran por lo tanto en la capacidad y la agencia de los migrantes en la sociedad receptora, es decir, en la capacidad para desarrollar esta autonomía (2020, p. 8). Este enfoque de la activación de la migración estaría en consonancia con la influencia de la clase social, como se ha venido apuntando, pero alejándose del enfoque tradicional de la no elección de centro o elección más pasiva.

Así lo demuestran algunos autores al cuestionar esta supuesta pasividad en las familias de un menor capital. Afirman que, aunque se dan diferencias, éstas no parten de un menor conocimiento o importancia de la calidad académica, sino que las decisiones se basan en el “mundo real” (Kleitzi, Weiher, Tedin, & Matland, 2000) que habitan estos grupos sociales. Esto engarza con los estudios sobre minorías que destacan la noción de *positioned choice* (Cooper, 2005; Slaughter-Defoe, 2012, p. 136) o elección en base a la posición social y étnica de grupo, como se demostró en el caso de mujeres negras que efectúan su elección en función de la etnia, la clase y el género. La idea que subyace es la de que, dentro de los grupos sociales más desfavorecidos o con menos capacidad de elección, existen diferencias sensibles en la manera en que las familias deciden y eligen en función de sus realidades (Wells, 1996).

En América Latina, concretamente en el sistema educativo chileno, caracterizado por la utilización de herramientas como las pruebas y rankings educativos –por influencia del sistema educativo norteamericano- algunas investigaciones inciden en los patrones de elección diferenciada en las clases populares, en la línea de la elección en base a la posición social. En primer lugar, la escasez de recursos económicos limita la capacidad efectiva de elección, pero esta desventaja no significaría automáticamente una falta de implicación en las prácticas de elección de centro, sino que, al contrario, se muestran muy activas. En segundo lugar, señalan que la elección se realiza en base a la calidad y la cercanía, pero el significado de ésta difiere en las familias de nacionalidad extranjera, que no la entenderían en base a los resultados de pruebas estandarizadas (Córdoba Calquin, Rojas Patuelli, & Azócar Weisser, 2016; Elacqua, Schneider, & Buckley, 2006).

Estos criterios particulares en las familias extranjeras son para Karsten et al (2003), respecto al sistema educativo holandés, la buena reputación del centro y que solucione sus intereses formativos, como el aprendizaje del idioma. La disciplina sería también un criterio diferenciado

y valorado por las familias de un menor capital educativo y minorías étnicas, que enfatizan en mayor medida la importancia de este criterio en las escuelas (M. Schneider et al., 1998).

En España, algunos estudios sobre la implicación de las familias migrantes en la elección de centro mostrarían una mayor proporción sobre los centros sobre los que se informan estas familias (Pérez-Díaz et al., 2009), sin embargo, se advierte que la submuestra de las familias extranjeras resulta baja y podría apuntar a un sesgo hacia aquellas familias más activas. Aunque los datos demuestren una mayor proporción de alumnado extranjero matriculado en centros públicos (Fernández Enguita, 2008; García-Castaño et al., 2008) resultaría significativo que este tipo de centros no esté en sus preferencias (Pérez-Díaz et al., 2009, p. 76), lo que vendría a demostrar una menor capacidad de elección –como la literatura académica ha demostrado- pero no una menor implicación o pasividad a la hora de buscar colegio. El motivo entonces induce a pensar nuevamente en barreras que actúan como mecanismos u obstáculos que no permitirían una elección satisfactoria.

Sobre estas preferencias de la educación privada y una percepción de menor calidad sobre la red pública, las razones llevan a considerar central la influencia de los países de origen, donde la red pública gozaría de una peor reputación (Pérez-Díaz et al., 2009), unido a posibles creencias, erróneas pero compartidas, de que en los centros concertados se debe de pagar por la escolaridad, lo que influiría a la hora de descartarlos directamente (Carabaña & Córdoba, 2009). Similares razones explicarían la baja aceptación de la “multiculturalidad” en las escuelas también por parte de las familias de nacionalidad extranjera, que preferirían aquellas con menor diversidad (Pérez-Díaz et al., 2009, p. 91).

En definitiva, los estudios ponen el foco en la importancia de los factores de clase junto con los factores culturales a la hora de entender las prácticas educativas de elección de centro en las familias. De esta manera, son las clases medias las que tienen más fácil la elección satisfactoria de centro gracias a unas mejores condiciones de partida en los recursos y capitales económico, social y cultural, lo que les lleva a reproducir privilegios de clase a través de la institución escolar (Bourdieu & Passeron, 1997).

Huida de clases medias y autoconcentración étnica

Huida y autoconcentración representan dos caras de la misma moneda para explicar procesos de concentración escolar derivados de la elección de centro teniendo en cuenta la clase y la etnia. Como vimos anteriormente, el fenómeno de la huida escolar de las clases medias en Estados Unidos se vino a denominar *White-flight* o *Native-flight*, para definir el proceso por el cual las familias blancas “huían” de las escuelas en las que se escolarizaban, hacia otras más homogéneas racialmente²².

Lejos de ser un problema del pasado, la huida escolar de las clases medias blancas en los Estados Unidos es una realidad muy patente que persiste hoy en día (Kye, 2018). Un ingente número de investigaciones ha documentado el incremento de la segregación racial desde décadas vinculándolo con la “huida” de las clases medias (Bagley, 1996; Betts & Fairlie, 2003;

²² La razón se remonta a la política educativa en los Estados Unidos a partir de los años 70 con las medidas redistributivas del *bussing* o traslado de alumnado afroamericano hacia escuelas de mayoría “blanca” (Fernández Enguita, 2016; Logan et al., 2017). Ello propició que el objetivo de la medida no tuviera el efecto esperado. Este efecto no deseado de las políticas redistributivas demuestra la influencia indirecta que la elección de centro escolar por parte de las familias autóctonas o de clase media, tiene en la segregación escolar. En la actualidad, debido a su expansión a otros contextos, se utiliza también el término de *Native-flight*.

Logan et al., 2017), potenciado en la actualidad por una educación cada vez más competitiva y mercantilizada (Billingham, 2019; Kye, 2018; Logan et al., 2017).

En otros contextos con sistemas educativos reconocidos como más igualitarios, como Finlandia, recientes investigaciones post-crisis económica (Bernelius & Vaattovaara, 2016) demuestran la relación entre el incremento de la segregación escolar y la huida de las clases medias, con mayor o menor impacto en determinados colegios y en determinados barrios de Helsinki. Del mismo modo se encuentran evidencias de *Native-flight* también en el sistema educativo danés (Gerdes, 2013), motivado por la llegada de población refugiada durante el periodo 1992-2004.

Este hecho ocurre de manera generalizada –aunque con una magnitud diferente– por una tendencia que se repite en las familias nativas, que evitarían centros con presencia elevada de población migrante aunque tengan para ello que moverse a centros más alejados. Por ejemplo en Italia, concretamente en la ciudad de Milán, se ha constatado que un 56% del alumnado de primaria no se escolariza en los centros más cercanos, debido, en primer lugar, a que buscarían centros de titularidad privada y, en segundo lugar, a que se moverían hacia otros centros que no estén situados ni en barrios desfavorecidos ni con una presencia sensible de población extranjera (Cordini, Parma, & Ranci, 2019).

En España, aunque hemos tenido que esperar unos cuantos años por razones lógicas de composición en las escuelas, con la llegada del alumnado migrante ya se dispone de un nutrido cuerpo de investigaciones que vienen a reflejar procesos similares de huida en base al estatus y al nivel educativo (Alegre & Benito, 2012; Carabaña & Córdoba, 2009; Cebolla-Boado & Garrido-Medina, 2011; Córdoba, 2011b; Sánchez-Hugalde, 2007). La huida vendría facilitada por la mayor capacidad de elección en base al capital social y cultural de las familias de clase media. Un estudio muestra los efectos de la llegada de población de nacionalidad extranjera en los datos de composición escolar, durante y previo a la crisis económica del 2008 al 2012, que incrementó la huida de familias autóctonas de mayor nivel educativo hacia colegios de titularidad privada (Farré, Ortega, & Tanaka, 2015).

La importancia del incremento de este fenómeno es tal, que informes de la Comisión Europea y la OCDE advierten de su crecimiento a nivel global como consecuencia del aumento de los flujos poblacionales de migración laboral y refugiada principalmente, lo que repercute en el incremento de la segregación étnica en las escuelas. Nos advierte de la complejidad del fenómeno, y las razones multicausales que llevan a ello, con especial mención hacia una huida de las escuelas con presencia de alumnado inmigrado por parte de la población autóctona (Brunello & De Paola, 2017; OECD, 2010). Los informes señalan la robustez de la evidencia científica para los países europeos escandinavos y centrales, pero advierten de la necesidad de aumentar el número de investigaciones para otros países europeos.

La otra cara de la moneda que potencia la segregación es la preferencia por la autoconcentración en las familias inmigradas. En el Reino Unido, se ha constatado este hecho por parte de minorías étnicas analizando los datos de la encuesta nacional británica²³ en la que se pregunta a las familias por la importancia que le dan a que haya diversidad cultural en las escuelas (Cebolla-Boado, 2007; Modood et al., 1998). Se apunta a resultados diferentes en base al origen, por los que las minorías más favorecidas o exitosas –nacionalidades china e india– preferirían menos la concentración, frente a las más desfavorecidas –bangladeshíes, caribeña y pakistaní– que sí valorarían positivamente la presencia significativa de compatriotas. El estudio apunta a una correlación positiva entre una mayor cercanía a la cultura de origen y la religión,

²³ *Ethnic Minorities in Britain: Diversity and Disadvantage.*

con la concentración escolar, aduciendo razones de protección frente a la discriminación que sufren algunas minorías, por ejemplo las familias de origen caribeño señalaban el rechazo y prejuicios que percibían por parte de la población autóctona. Se advierte, sin embargo, de la necesidad de tener en cuenta la historia migratoria de cada grupo en la sociedad receptora.

De esta manera, la autoconcentración podría estar ocultando razones de hostilidad y discriminación en la sociedad receptora. En esta línea se posicionan diversos estudios que explican la funcionalidad de los centros escolares de alta concentración para las familias migrantes, para mitigar las actitudes racistas hacia los descendientes en las escuelas y reducir de esta manera las categorías raciales y clasistas que a menudo sufren en el ámbito escolar (Byrne & De Tona, 2012). En los Estados Unidos se constató cómo algunas minorías elegían escuelas más alejadas argumentando que en las asignadas por defecto existían más prejuicios raciales (Wells, 1996). Similares conclusiones recogidas en el contexto chileno, en el que las familias exponen su preferencia por centros escolares donde directamente no se den situaciones de maltrato o discriminación (Joiko & Vásquez, 2016; Stefoni, Acosta, Gaymer, & Casas-Cordero, 2010). En general, esta tendencia se extendería para el conjunto de sistemas educativos en América Latina, lo que agravaría el problema que sufren de segregación escolar por el “efecto compañero” en la elección de escuelas socialmente afines (Krüger, 2020).

En España, los estudios que han documentado la preferencia por la autoconcentración de las familias inmigradas son todavía limitados, aunque se alude a esta tendencia de concentración de la población inmigrada en centros ya segregados (Sánchez-Hugalde, 2007), como consecuencia de una menor capacidad de elección que priorizaría aquellos más próximos donde están escolarizados compatriotas (Córdoba, 2011b), apuntando en estos casos a una relación inversa entre apuesta escolar y autoconcentración (Garreta, 2011). Se trataría de una elección nuevamente por composición escolar de los centros, hacia una búsqueda de homogeneidad de clase y origen.

Sin embargo, algunas investigaciones recientes muestran lo que podría ser un cambio de tendencia en cuanto a las “familias que huyen”, que no lo encarnarían exclusivamente las autóctonas, sino que se estaría registrando una huida escolar también en familias de nacionalidad extranjera.

En este sentido destacan los estudios llevados a cabo en los registros de huida escolar en Copenhage (Rangvid, 2010), en los que la autora muestra una tendencia general al introducir el factor idiomático, por lo que la huida no se daría solamente en las familias autóctonas –aunque sí en mayor proporción– sino que sería compartida también por familias inmigradas de habla danesa que evitarían colegios con alta concentración étnica. El estudio apunta hacia una menor tolerancia por parte de la población nativa, con una huida es más temprana a partir de una concentración étnica del 35%, mientras que en la población migrante de habla danesa, solo el 20% de las familias actuarían de esta manera en similares condiciones. En los Países Bajos (Karsten et al., 2003), aunque la composición escolar es un aspecto más valorado por las familias nativas, ambas –nativas e inmigradas–, tratarían de evitar los centros regentados predominantemente por alumnado de origen “no blanco”, subrayando de esta manera el carácter “racial” de la huida, en ambos casos.

En España, aunque no hay estudios que señalen esta tendencia a la huida de familias de nacionalidad extranjera, las investigaciones que señalan un mayor descontento escolar general en toda la población (Gómez-Bueno & Martín-Criado, 2020; Martín-Criado & Gómez-Bueno, 2017b; Rogero-García & Andrés-Candelas, 2020) podrían ser la antesala de esta nueva huida en

otros perfiles en función de las diferencias de clase y etnia fundamentalmente, entre una población inmigrada cada vez más diversa.

1.4.2. El estatus migratorio

El segundo factor explicativo de la elección de centro en las familias inmigradas, además de la clase social, lo compone lo que llamamos estatus migratorio, en torno los condicionantes propios derivados de la situación de movilidad que condicionan tanto las formas de elección como la manera de entender el logro escolar.

Por estatus migratorio²⁴ entendemos por lo tanto una categoría de situación que comparten las familias migrantes, mediadas por procesos internos y externos que influyen en la toma de decisiones educativas, en situaciones de alta movilidad. La condición o estatus migratorio conlleva unas características de grupo que comparte el capital étnico, que se une a las otras formas de capital para configurar un habitus que guía las elecciones educativas en familias inmigradas. Decisiones que se toman dentro de un contexto y momento definido y configurado en el proyecto migratorio familiar. Entre los condicionantes externos, cobran importancia las redes migratorias en la sociedad receptora, así como la familia transnacional como concepto de familia extenso y extendido a las redes de compatriotas en destino, que sitúa las prácticas sociales en más de un espacio vital decisorio. Finalmente, las prácticas sociales dan cuenta de diferentes grupos en torno al origen, que configuran la realidad migratoria histórica y cultural particular en la sociedad receptora.

Capital étnico y habitus transnacional

A las diferentes formas de capital que tratamos en el anterior apartado, se añade el *capital étnico* que interrelaciona capital social y etnicidad. Se trataría de una extensión del concepto de capital social y cultural de Bourdieu adaptado a realidades transnacionales.

Las formas de capital social étnico de Zhou (2005) indican que, en determinados contextos, la adhesión a las normas y valores compartidos por la comunidad étnica contribuirían a mejorar la situación de los individuos, en este caso en el campo escolar. Las familias superarían la falta de capital social –a menudo económico– en la sociedad receptora aprovechando los recursos que partirían de la comunidad, es decir, de su condición o estatus migratorio. El objetivo sería una movilidad ascendente a través de la utilización de recursos étnicos propios en el campo de la educación, aunque esto no siempre sea posible. En este sentido, no toda la movilización de recursos étnicos proporciona logros o mejoras escolares, ya que podría facilitar procesos de autoconcentración que derivaran en segregación, en estos casos no se consideraría capital étnico. Nos situamos en la línea de Erel (2010) que introduce el concepto de “capital cultural migrante” o conocimiento específico mediado por un estatus propio, que se separa de un capital limitado exclusivamente por la etnia o la cultura aprendida en origen, sino que se desarrolla en ambos contextos y produce un nuevo significado –y en consecuencia prácticas asociadas a él– que se validan a lo largo de toda la experiencia, condicionado por categorías de género, etnicidad y clase.

²⁴ Nos alejamos de la concepción formalista del estatus que asigna la autoridad migratoria del Estado receptor y que considera el estatus de “inmigrante” de acuerdo con la legislación interna (OIM, 2006).

El enfoque desde el cual se entienden las estrategias educativas y elecciones de centro parte de un concepto amplio de familia, donde el individuo o familia dentro de una comunidad étnica supera la categoría clásica de “hogar” como nivel desde donde tienen lugar los procesos de adaptación y se toman las decisiones. Se conforma de esta manera un nuevo habitus transnacional (P. Kelly & Lusia, 2006) que supera las escalas socioespaciales habituales –el barrio, el ámbito de trabajo, la nación, etc.- para extenderse a realidades transnacionales unidas por relaciones sociales, culturales y económicas entre los miembros de la familia transnacional. De esta manera, las formas del capital de Bourdieu se ven redefinidas en torno a un habitus transnacional. Estas estrategias ponen en marcha mecanismos de integración en la sociedad receptora que pueden “favorecer o penalizar” los mecanismos de integración en la sociedad receptora.

Este enfoque se inicia en el contexto de la inmigración en los Estados Unidos a finales de la década de los 90, donde Portes y Rumbaut (2014) definen el factor étnico o “diferencial étnico” como la capacidad de unos grupos, según el origen, de resultar más o menos favorecidos en la sociedad receptora en base a una incorporación diferenciada a la misma, en la línea del capital social bourdiano. Se tiene en cuenta la influencia, entre otros factores socioeconómicos, de la red migratoria transnacional a la hora de favorecer estos procesos, que sobre todo se dan en el ámbito laboral y escolar (Nee & Sanders, 2001; Portes, Guarnizo, & Haller, 2002).

La importancia de las redes de compatriotas en la sociedad receptora y su relación con el capital étnico es objeto de cada vez más estudios en el contexto español. En un marco de inmigración progresiva de asentamiento, mayor en los últimos años con una migración consolidada (Alonso, Recolons, & Pajares, 2014; Capote & Nieto, 2017a; López Falcón & Bayona i Carrasco, 2012a; Torres Albero, 2015), la configuración de un capital social inicial pasa por una red migratoria fuerte, que se ha convertido de esta manera en un agente central, tanto a la hora de tomar la decisión migratoria, como en la incorporación y desarrollo en la sociedad receptora de destino o tránsito.

Las implicaciones de las redes migratorias en la escolarización de las familias migrantes, sobre todo en los primeros momentos de la llegada, son fundamentales a la hora de conocer los patrones de elección de centro escolar y la normativa al respecto. Estudios llevados a cabo en contextos de migración consolidada advierten, sin embargo, de la necesidad de escapar de las visiones románticas que otorgan a las redes migratorias en destino el papel de “buen samaritano” (Portes & Rumbaut, 2014; Ryan, Sales, Tilki, & Siara, 2008). Las redes migratorias funcionan de una manera compleja en la que conviven relaciones de poder horizontal y vertical, en las que las familias que llegan enfrentan dificultades derivadas de las obligaciones y deberes a la hora de integrarse en las redes de compatriotas. Como consecuencia, se dan niveles diferentes de ayuda en función del tipo de relaciones, que están mediadas por el espacio y el tiempo (Aparicio & Portes, 2014; Portes & Vickstrom, 2012).

Algunas investigaciones hablan del coste que puede suponer en términos de integración cultural cuando la relación de las familias se da únicamente con miembros de la red migratoria, aunque esto depende del origen nacional y del grado de consolidación de la red (Revilla Blanco, Gómez Johnson, González Gil, González Torralbo, & Tapia Ladino, 2012). Entre los efectos positivos del capital social étnico, algunos autores resaltan la relación de apoyo mutuo entre individuos de un mismo origen nacional o étnico que, manteniendo su referentes culturales, promueven un capital social que mejora el logro educativo (Álvarez de Sotomayor, 2011; Álvarez de Sotomayor, Gutiérrez-Rubio, & Martínez-Cousinou, 2018; Portes & Hao, 2004; Zhou, 2005). Estudios sobre la comunidad pakistaní en el Reino Unido sugieren que los progenitores, considerados de clase media en origen pero categorizados y estigmatizados como clase

trabajadora en destino, utilizan y mantienen su perspectiva de origen movilizando el capital étnico hacia el logro escolar filial (Shah, Dwyer, & Modood, 2010). Sería una especie de producción de capital social étnico en contextos de recursos económicos bajos, que favorecería las trayectorias escolares en los descendientes (Carrasco et al., 2009). Ya se advertía de estas prácticas en las minorías étnicas en el contexto anglosajón, que desplegaban un capital cultural transnacional en forma de conocimiento, disposiciones y valores, premiados en el sistema educativo británico (Ball, Reay, & David, 2002).

Sin embargo las investigaciones advierten sobre la diversidad y las diferencias de clase, prestigio y relaciones de poder (Bourdieu, 2000) que operarían dentro de los propios grupos o comunidades étnicas. Se debe de tener en cuenta la importancia del contexto en el que tiene lugar el capital étnico, ya que define los valores que se premian o los que se castigan, y que del mismo modo determinarían el logro académico (Loury, Modood, & Teles, 2005). Se ha documentado en mayor medida la preferencia por la concentración escolar de las familias inmigradas, como apuntamos anteriormente, relacionada con una estrategia de “cierre social comunitario” (Coleman, 1988) o “repliegue étnico”²⁵ (Colectivo IOÉ, 2010, p. 35) como mecanismo de defensa ante una sociedad receptora hostil (Carrasco et al., 2009). El objetivo escolar en estos casos sería buscar refugios en la escuela a través de compartir este espacio con compatriotas, lo que proporcionaría seguridad a la comunidad pero podría perjudicar el logro académico filial.

Putnam (2003, 2007), no sin cierta polémica²⁶, nos advertía de la forma en la que el capital social se podía resentir en contextos o barrios de “súper-diversidad étnica”, en el que se debilitarían los lazos comunitarios. Aunque se deben de tomar estas afirmaciones con cautela, pero ser conscientes de la complejidad y la desigualdad de la vida asociativa y de los lazos comunitarios, ya que, el hecho de pertenecer a una comunidad podría potenciar situaciones de desigualdad y efectos perniciosos, como la exclusión de los que no pertenezcan al grupo, o un exceso de exigencias, normas desiguales o restricciones a la libertad (Martin-Criado, 2012, p. 111 citando a Portes (1988)). En este sentido, la nacionalidad, etnia y clase, se tornan categorías clave para entender estos procesos de autosegregación también en la escuela (Yosso, 2005). Se da el caso de grupos de origen que no serían bien vistos por otros, que de este modo harían uso del capital étnico para excluir a otros en su propio beneficio, en base a criterios de clase, origen y etnicidad (Cebolla-Boado, 2007; Sander, 2015). Este cierre o defensa puede dar lugar a una transmisión de capital étnico que penalice al grupo en la sociedad receptora, potenciando la segregación social (Cutler, Glaeser, & Vigdor, 2005).

Proyecto migratorio

La literatura académica en migraciones internacionales viene a mostrar la importancia del proyecto migratorio (Agustín García, Gadea Montesinos, & Pedreño Cánovas, 2010; Gregorio

²⁵ El repliegue étnico contempla una actitud de inferioridad asumida en la sociedad receptora producto de la diferenciación con la cultura dominante. Según el Colectivo IOÉ “aparecería con más frecuencia en aquellos colectivos que presentan una mayor distancia etno-cultural con el patrón estandarizado español-europeo (blanco-occidental-cristiano), como son los procedentes de países africanos y asiáticos o los pertenecientes a culturas indígenas o afroamericanas” (2010, p. 35).

²⁶ Posteriores revisiones y reformulaciones realizadas por otros autores (Gesthuizen, Van Der Meer, & Scheepers, 2009; Martin-Criado, 2012; Portes & Vickstrom, 2012) indican la necesidad de revisar metodológicamente y matizar las afirmaciones en torno a una supuesta debilidad de las sociedades multiétnicas, sobre todo en su aplicación a otros contextos históricos como el europeo.

Gil, 1994) en la configuración de los recursos y prácticas sociales asociadas a la población migrante. El proyecto se reconfigura en destino pero es central conocer su objetivo de partida, ya que contiene las creencias, expectativas e imágenes que se traen y que se llevan los migrantes y que engloba todo el itinerario migratorio (Izquierdo, 2000, p. 226). Son saberes prácticos que se traen las familias desde el origen y que se reconfiguran continuamente. No son compartimentos cerrados e inmutables, al contrario, se moldean a lo largo de la trayectoria vital de las familias mediante las acciones, como puede ser la elección de centro escolar. Las razones de partida en el proyecto migratorio resultan pertinentes en nuestro estudio para conocer las expectativas académicas, imaginario e importancia de la educación para los progenitores en la sociedad receptora.

Un factor central para entender el proyecto migratorio es el tiempo de residencia en la sociedad española. A menudo, el factor temporal no se ha tenido en cuenta en las investigaciones que se ocupaban de los procesos y tomas de decisiones de la población inmigrada. Conocer la fase del proyecto migratorio (Hosnedlová, 2020) resulta imprescindible para entender el momento en el que tienen lugar las prácticas sociales, ya que las moldea y nos permite contextualizar las decisiones del individuo en la sociedad receptora. Sayad (2010) considera necesaria esta perspectiva temporal de la trayectoria vital para cualquier investigación que tenga en cuenta las prácticas subjetivas, los deseos, las expectativas y los comportamientos de los migrantes como grupo. En sus propias palabras, “únicamente las trayectorias emigrantes reconstituidas integralmente pueden dar cuenta del sistema completo de determinaciones que, habiendo actuado antes de la emigración, y siguiendo actuando con una forma modificada durante la inmigración, han llevado al emigrado a la situación actual” (citado en Lacomba & Moraes Mena, 2020, p. 5), teniendo en cuenta las condiciones materiales de capacidad de elección, habitualmente más limitadas en la población migrante.

El objetivo del proyecto migratorio es perseguido por las familias de una forma vehemente a lo largo de la experiencia migratoria. Se ha documentado la diversidad de proyectos migratorios y su influencia en la integración y logro escolar de los descendientes (Aparicio & Portes, 2014; Pedone, 2010). Especialmente las trayectorias escolares se ven muy influenciadas por la trayectoria migratoria, y ésta, condicionada por el objetivo principal del proyecto migratorio, que es diferente según perfiles y grupos de origen (Colectivo IOÉ, 2003a, 2012). La trayectoria migratoria viene influida, por un lado, desde el propio sujeto en base a los objetivos y decisiones que toma, y, por otro lado, desde la percepción que sobre los diferentes grupos se proyecta en la sociedad receptora, en muchos casos estereotipada, por parte de los agentes educativos (Colectivo IOÉ, 2006).

Las razones que tradicionalmente han estado detrás del proyecto migratorio son las laborales, la mejora de las condiciones de trabajo. Sin embargo, existen otras razones secundarias o subyacentes de gran importancia a la hora de entender el objetivo integral en destino. Según Izquierdo (2000), estas se pueden agrupar en la libertad, el ansia de ganar más dinero o la necesidad de reunirse con los familiares, según se priorice la familia, la democracia o el consumo (2000, p. 234). Se relacionan a través de dos planos de acuerdo a quien se dirijan, ya sea desde una perspectiva más individual, o más familiar, esta última focalizada en los descendientes. Es de esperar que si el objetivo del proyecto migratorio, además del laboral, se sitúa en el plano de los descendientes, la importancia que le den a la educación de éstos será central, y con ella las estrategias educativas en la elección de centro.

En este sentido, se ha estudiado como los objetivos prioritarios en las familias inmigradas asentadas son el acceso a las mejoras sanitarias, de servicios sociales y educativos. En

particular, la inserción de los menores en los sistemas educativos de la sociedad receptora constituye uno de los hitos más significativos en el discurso de las personas migrantes (Fernández-Hawrylak & Heras-Sevilla, 2019). En el discurso de los progenitores, el sacrificio por dar un futuro mejor a los descendientes toma protagonismo y se convierte en el núcleo sobre el que se ramifican los otros objetivos o logros, incluso en las familias que se muestran más arrepentidas de haber iniciado el viaje migratorio (Bendaoued, Navas, & González-Martín, 2016).

Ocupación

La clase social tiene estrecha relación con la ocupación laboral, y en esta última influye el proyecto migratorio. La tipología de proyecto, como decimos más orientado a lo económico o a lo familiar, influye en la trayectoria y en las ocupaciones laborales que se desempeñan en la sociedad receptora. Además de la clase social, influyen condicionantes como el país de origen, las relaciones familiares y las diferencias de género (Grande Martín, 2014).

El tipo de ocupación en destino nos interesa en cuanto a su relación con las estrategias de escolarización. Se ha demostrado que las ocupaciones que la población inmigrada desempeña en la sociedad receptora están por debajo de su nivel formativo (Muñoz Comet, 2012), pero ello no significa que las ocupaciones no tengan un papel importante en la elección de centro escolar. Al contrario, la ocupación en destino determina una posición de clase y un capital social, desde los cuales se entienden ciertas predisposiciones hacia la educación, y condicionan las prácticas y posibilidades de elección. En este sentido, los proyectos migratorios cuyo objetivo principal sea el trabajo y la mejora laboral relacionada con el bienestar exclusivamente económico, no priorizarán las decisiones educativas, por lo que la elección de centro no sería un aspecto central en las familias. Y al revés, proyectos destinados a la mejora de los descendientes priorizarán las decisiones en torno a la educación de estos, incluso aunque pudieran ir en contra de mejoras de otra índole (como económicas o laborales).

Anteriormente hacíamos referencia a la relación entre el capital diferencial étnico (Portes & Vickstrom, 2012) y las trayectorias vitales en destino. En el ámbito laboral, esta relación puede funcionar como vector de movilidad ascendente, si permite progresar de manera económica y social, o como vector descendente, ocupando empleos rechazados por la población autóctona por las precarias condiciones laborales. En estos casos las mujeres representan el colectivo más precarizado (Iglesias et al., 2015) y ocupan empleos relacionados con el servicio doméstico en mayor medida (Muñoz Comet, 2012). Esta desigualdad se traduce en que determinados empleos puedan proporcionar recursos económicos y sociales valiosos que favorezcan el acceso a centros escolares altamente demandados –que exijan ciertos costes o contactos con la población autóctona- frente a otro tipo de empleos con horarios y jornadas laborales extensas, o que impliquen desplazamientos, que impidan la escolarización en ellos.

Los tipos de empleo a los que accede en mayor parte la población inmigrada se relacionan con la nacionalidad de origen (Muñoz Comet, 2012). En España, la población de origen latinoamericano suele ocuparse en empleos relacionados con los cuidados y el servicio doméstico, sobre todo la nacionalidad boliviana, debido a la creciente demanda de trabajos relacionados con los cuidados en una población autóctona envejecida. Además, el contexto post-crisis económica ha significado para la población inmigrada escapar del desempleo a costa de ocupar las posiciones más bajas del sistema productivo (Muñoz Comet, 2012, 2014). En general, las nacionalidades de Europa del Este se reparten en trabajos de hostelería, servicio

doméstico, construcción y agricultura, al igual que la población marroquí, mientras que la población de origen asiático tiende a desempeñar empleos en el sector del comercio y la hostelería (Ministerio de Empleo y Seguridad Social, 2016, p. 140).

La Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI) muestra que las personas inmigradas consiguen empleo antes de 15 días desde la llegada a España, y que esta cifra asciende a tres cuartas partes, si se amplía a los tres meses de estancia, en particular los nacionales de Bolivia, que alcanzan el 89% de empleos en este periodo de tiempo frente a otras nacionalidades de África Subsahariana, Marruecos o Europa del Este, con porcentajes del 40%, 33% y 30%, respectivamente. Esto significa que la población inmigrada, aunque con empleos más precarizados que la población autóctona, suele encontrar empleo relativamente pronto, a pesar de los estereotipos muy arraigados al respecto.

La gran mayoría obtiene empleo poniendo en funcionamiento el capital social étnico, a través de redes de relaciones personales: el 64%, especialmente los llegados de Rumania y Bolivia (80%) (Colectivo IOÉ & Fernández, 2010, pp. 107–108), lo que nos da una imagen de la fortaleza del capital étnico para estos grupos, en lo que a la ocupación se refiere. Sin embargo, estos empleos se caracterizan en mayor medida por la inestabilidad temporal, las largas jornadas laborales y el pluriempleo. En el caso boliviano, por ejemplo, se llega a sobrepasar las 50 horas semanales, mientras que los grupos de origen marroquí y rumano presentarían cifras más elevadas de desempleo y economía informal (2010, pp. 114, 123).

Familia transnacional y grupos de origen

Ya hemos apuntado la importancia de la familia transnacional en la conformación del capital étnico y cómo ésta se entiende desde su concepción transnacional y transmigrante (Glick-Schiller, Basch, & Blanc, 1995; Glick-Schiller & Salazar, 2013; Levitt & Glick-Schiller, 2004). Esto se traduce en que la familia extensa puede comprender miembros que, de manera temporal o estable, se encuentren alejados del núcleo familiar en la sociedad receptora (Oso, 2008), pero no por ello excluidos de la toma de decisiones. La familia transnacional ha visto como en el transcurso de los años las familias se reconfiguran en la distancia, alterando la tipología familiar y la clásica concepción de roles de los miembros de las familias (Agustín García et al., 2010; Camarero Rioja, 2010b, 2010a).

Este tipo de familia se estudia en las migraciones internacionales para demostrar la relación entre los valores de origen y el cambio a lo largo de la experiencia migratoria. La manera en la que éstos influyen en las decisiones que se toman en la sociedad receptora, sobre todo cuando se dan paternidades o maternidades a distancia (Fernández-Hawrylak & Heras-Sevilla, 2019). Este aspecto resulta central para entender las prácticas de escolarización, trayectorias o expectativas de logro escolar. La importancia de la familia transnacional reside en que los vínculos permiten que los miembros se sientan parte de una unidad y perciban el bienestar desde una dimensión colectiva a pesar de la distancia (Bryceson & Vuorela, 2002), aspecto clave para considerar que las prácticas, logros, y decisiones tomadas en la sociedad receptora se ven construidas en el conjunto de la familia transnacional, y no solo por los miembros que se encuentren físicamente presentes.

La relación entre los miembros de las familias que se encuentran separadas se mide en España a través de la Encuesta Nacional de Inmigrantes, que muestra que las familias de origen boliviano y rumano demuestran una mayor frecuencia en el contacto con la red de origen (Colectivo IOÉ & Fernández, 2010, p. 171). Por lo tanto, podría darse una mayor influencia de los miembros de

la familia en origen en lo concerniente a las decisiones en la sociedad receptora o, al menos, no desconectadas por completo.

En los grupos de origen rumano las redes migratorias tienen una importancia crucial, ya desde el establecimiento de las redes de circulación desde el país de origen a destino o tránsito, muchas veces como respuesta ante situaciones de violencia y desempleo estructural (García Santacruz, 2018). La nacionalidad y el origen moldean los proyectos migratorios (Izquierdo, 2000), por ejemplo en lo concerniente a las dificultades de entrada o el tipo de estancia al que se puede optar en términos de una mayor o menor estabilidad por tipo de visado. Este hecho, a la postre, contextualiza el marco en el que se toman las decisiones, como advierte Viruela (2010) sobre las particularidades de las familias de nacionalidad rumana, que experimentan una movilidad geográfica circular caracterizada por cambios continuos y temporales de residencia a su país de origen cada cierto tiempo, lo que lleva a una situación de itinerancia y vulnerabilidad vinculada a condicionantes laborales y culturales (Domingo Pérez, 2008; Gil Alonso, Domingo i Valls, & Maisongrande, 2008). Estas dificultades añadidas, unidas a un perfil de elevada vulnerabilidad, hace que aumenten las probabilidades de absentismo y deserción, y finalmente abandono (Bereményi & Carrasco, 2015; Garcia Gràcia & Sánchez Gelabert, 2020).

Por su parte, las familias de origen marroquí, aunque la educación ocupa un lugar central al considerarlo como trampolín social, se evidencian dificultades vinculadas al diferente capital social y etnicidad que repercuten en una menor participación en la escuela (Carrasco et al., 2009). Del mismo modo, estos estudios subrayan la importancia de las redes migratorias como favorecedoras de la integración de la familia en su conjunto, pero insuficiente al trasladarlo al ámbito escolar (Shah et al., 2010).

Por último, estudios sobre familias de nacionalidad boliviana ponen el acento en la feminización del proyecto migratorio (Gadea Montesinos, 2012; Hinojosa, 2010), que implica que sean las mujeres las que inician en muchas ocasiones el viaje migratorio, lo que lleva a ajustes transnacionales importantes en la redefinición de roles de género (Parella Rubio, 2012). Su proyecto migratorio en general resulta particular, ya que las mujeres suelen iniciar el viaje primero gracias a una potente red migratoria que facilita la incorporación laboral en el servicio doméstico. Que la madre sea la pionera, aunque la reagrupación venga después, puede provocar efectos negativos en el núcleo familiar, como se ha constatado en relación a este grupo de origen (Parella Rubio, 2012), con un impacto que puede tener consecuencias en el rendimiento escolar y condicionar la posterior trayectoria académica de los descendientes. Esto se relaciona en gran medida con un cambio en el progenitor que se encarga principalmente de la educación de los menores y la toma las decisiones educativas, así como en lo concerniente a la inserción laboral y la ocupación que desempeñan las mujeres en la sociedad receptora, mayor en este grupo y relacionada con el servicio doméstico y de cuidados (Muñoz Comet, 2012), que conlleva necesidades de escolarización en torno a la conciliación laboral diferenciadas.

En conclusión, la condición o estatus migratorio compartido de las familias migrantes se concretiza en las particularidades de los grupos de origen, que explican un proyecto migratorio permeado en torno a condicionantes socioculturales, que implican una concepción de la familia transnacional diferente, una relación y composición de redes migratorias también particular y un acceso diferenciado al mercado de trabajo; también influye en cómo los diferentes grupos son percibidos por parte de la sociedad receptora. Todo ello configura unas prácticas en torno a la educación filial propias en cada grupo, desde la que se comprenden las estrategias educativas y los procesos de segregación diferenciados para cada nacionalidad.

1.4.3. Aspiraciones y expectativas académicas

Las aspiraciones y expectativas académicas parentales juegan un papel fundamental a la hora de entender cómo la educación es concebida por los progenitores y, en base a ello, se ponen en marcha los dispositivos y estrategias encaminadas a la acción. Las aspiraciones se circunscriben en el plano de los deseos, en el que las más altas se identificarían con el deseo de las familias de que sus descendientes alcancen y terminen los estudios superiores. Las expectativas, por su parte, se incluyen en el plano de la realidad, respecto a lo que los progenitores creen que sus descendientes realmente van a alcanzar.

Se da una fuerte relación entre origen social y logro educativo. La influencia de los llamados efectos primarios (Boudon, 1983; Goldthorpe, 2010) o relación entre los factores socioeconómicos y capital educativo familiar en el logro académico, es más acusada en los niveles educativos obligatorios y disminuye después de la finalización de cada etapa (Martínez García, 2016). Este modelo de selección por etapas de la escuela tiene influencia en las expectativas familiares, que se van modulando a lo largo de la trayectoria en base al rendimiento filial.

En la relación entre expectativas y logro escolar se subraya cómo la influencia del origen social en el rendimiento académico explica y es causa-efecto del logro educativo, determinando al mismo tiempo las expectativas académicas parentales (Martín-Criado & Gómez-Bueno, 2017b). Por lo tanto, las expectativas se configuran en base al origen social familiar de partida (Bourdieu & Passeron, 1997, pp. 210–211; Martín-Criado & Gómez-Bueno, 2017b, p. 2) por lo que, a menor capital escolar familiar, el logro educativo filial también tiende a ser menor, y las expectativas académicas se ven igualmente mermadas (Bernardi & Cebolla, 2014; Martínez García, 2014), en un proceso en el que las familias no interiorizan las probabilidades objetivas de tener éxito ni de rentabilizar los títulos escolares (Martín Criado, 2010).

Por lo tanto, el peso del origen social en la configuración de las expectativas parece fuera de toda duda. Sin embargo, las aspiraciones no se comportan de la misma manera, ya que se muestran más constantes y más elevadas en todos los estratos (Ruben Martín Gimeno & Bruquetas Callejo, 2014). Lo que se desea no tiene una incidencia directa en lo que se consigue o, en otras palabras, “querer” no sería “poder”, en este caso. Del mismo modo, las expectativas dependen también más de las trayectorias escolares que al revés, y más en las clases populares que en las clases medias, que mantendrían sus aspiraciones incluso en trayectorias no exitosas (Alonso Carmona, 2019; Martín-Criado & Gómez-Bueno, 2017a).

Una trayectoria acorde a unas expectativas altas redundaría en una mayor implicación de las familias en la educación, por lo que trayectoria y expectativas, si van de la mano, hacen que las estrategias educativas de las familias relacionadas con la elección de centro sean más intensas y se preocupen en mayor medida por el tipo de centro elegido. En la vinculación entre capital educativo y económico con una mayor preocupación escolar (Garreta, 2011) es desde donde se ha entendido una mayor participación e implicación escolar en familias nativas respecto a migrantes (Bernal Agudo & Vera Báez, 2019).

En esta dependencia de las expectativas de los aspectos familiares de origen, institucionales en cuanto a la composición de los centros, y estructurales de organización del sistema educativo (Dupriez, Monseur, Van Campenhoudt, & Lafontaine, 2012; Elías & Daza, 2019), las circunstancias particulares de las familias inmigradas nos hacen pensar en unas condiciones de partida dificultosas. Este contexto tendrá su influencia en unas expectativas atravesadas por un

origen extranjero que lleva a una mayor concentración escolar y una incorporación al sistema educativo tardío, en comparación con las familias autóctonas.

Trayectoria académica y “optimismo inmigrante”

Los datos de abandono y fracaso escolar en la población de nacionalidad extranjera son más elevados que en la autóctona (García-Castaño et al., 2008; Rodríguez Izquierdo, 2010c) por motivos fundamentalmente socioeconómicos (Bernardi & Cebolla, 2014; Fernández Enguita, Mena-Martínez, & Riviere-Gómez, 2010; Prieto & Rujas, 2020), a los que se unen factores derivados del estatus migratorio, como el impacto migratorio o “choque cultural”, el aprendizaje de un idioma diferente y socialización en un sistema educativo ajeno (Mena-Martínez, Fernández-Enguita, & Riviere-Gómez, 2010).

Sin embargo, la heterogeneidad dentro del colectivo hace que las tendencias sean diferenciadas por nacionalidad, etnia y clase social, siendo más proclives a continuar la formación aquellas nacionalidades pertenecientes a países de mayor renta per cápita –occidentales en mayor medida y algunos países latinoamericanos con mayores recursos- frente a aquellas familias de países con menos renta en general (Colectivo IOÉ, 2003b, 2003a, 2012; Fernández Enguita, 2007). En este sentido, origen cultural y social se relaciona con la segregación escolar de determinados grupos que se agruparían en mayor medida en centros escolares con menores expectativas de logro académico (Pàmies Rovira, 2006, 2013; Pàmies Rovira & Castejón, 2015).

A partir de estas tendencias de mayor fracaso escolar en la población inmigrada, que inducirían a pensar en unas “expectativas académicas a la baja”, se viene constatando en los últimos años una tendencia en el incremento de las expectativas en toda la población, también aquella con recursos más modestos e inmigradas (Martín-Criado & Gómez-Bueno, 2017b; Martín Criado, 2010; Pérez-Díaz et al., 2009). Estos estudios se desmarcan de las afirmaciones que indican una menor implicación escolar en las clases populares por dejadez o desconocimiento, sino que demuestran que lo realmente diferenciador en cuanto al origen social sería la manera en que se relacionan con la institución escolar (Martín-Criado & Gómez-Bueno, 2017a). De esta manera, se pone el foco en un modo diferenciado de entender el proceso educativo, las funciones de la escuela y las prácticas asociadas a ella, en las familias alejadas de la normatividad escolar (Carvajal Soria, Martín Criado, & Río Ruiz, 2014). En este sentido, se vincula un tipo de relaciones con la institución escolar que estarían vehiculadas por el respeto a la institución y una concepción altamente valorada de la disciplina y la autoridad del profesorado.

Apuntábamos anteriormente cómo la trayectoria académica filial configura las expectativas académicas, que se adaptarían en función del desempeño académico de los menores, sobre todo con el paso a la etapa secundaria, por la dificultad en la adaptación de los menores, el distanciamiento entre familias y centros docentes y, en general, el mayor descontento –mutuo- en esta etapa formativa (Carvajal Soria et al., 2014, p. 444). Es en este contexto cuando la contemplación de la posibilidad de cambio a otro centro como estrategia de mejora ante trayectorias filiales más erráticas podría darse en mayor medida.

Estas trayectorias filiales más dificultosas en las familias inmigradas contrastan sin embargo con unas expectativas respecto al logro escolar filial relativamente elevadas. Las investigaciones en expectativas escolares de las familias de nacionalidad extranjera muestran unos resultados más elevados en comparación con las familias autóctonas que presentan unos resultados académicos más exitosos en general. Esta peculiaridad se ha venido a denominar la “paradoja del optimismo inmigrante” (Cebolla-Boado & Martínez de Lizarrondo, 2015; Kao & Tienda,

1995, 1998) por la que se mantienen unas expectativas elevadas en contextos de un fracaso escolar o abandono elevados, por lo que las expectativas y aspiraciones académicas más tempranas parecerían chocar con la realidad.

Los estudios en los Estados Unidos vienen a coincidir en que las expectativas y aspiraciones son más altas en las minorías étnicas sobre todo en las etapas más tempranas, hasta llegar hasta los niveles obligatorios, momento en el que comienzan a disminuir en favor de las clases medias blancas y asiáticas. Como hacíamos alusión anteriormente, se muestran centrales los puntos de inflexión entre etapas e itinerarios formativos que funcionarían como “selección” informal del alumnado (Martínez García, 2016).

Los argumentos explicativos entorno a esta particularidad de las familias inmigradas apuntan a unas expectativas menos concretas, producto de una menor información acerca de las posibilidades reales de alcanzar estudios superiores (Kao & Tienda, 1998). Las mayores expectativas se relacionan también con una mayor propensión en las familias migrantes a la hora de motivar o incentivar a los menores para alcanzar el logro académico (Kao & Tienda, 1995) por lo que, aunque no se alcanzase el logro, las expectativas se confundirían con las aspiraciones.

En España, como en el resto de países de la OCDE (Schleicher, 2006), las expectativas parentales también son mayores entre las familias inmigradas que en las autóctonas, y también para las expectativas filiales a igual rendimiento y origen social respecto a la población nativa (Cebolla-Boado & Martínez de Lizarrondo, 2015). Por lo tanto, coinciden expectativas parentales y filiales más elevadas en familias de origen extranjero, donde los menores también aspiran a estudios superiores más ambiciosos que los de sus compañeros autóctonos. Los propios menores serían, en gran medida, los propios impulsores de esta sobredimensión de las expectativas (Cebolla-Boado, González-Ferrer, & Soysal, 2013).

Esta sobredimensión u optimismo por cursar estudios universitarios contrasta con una mayor sobrerrepresentación de este alumnado en los itinerarios profesionalizantes (Jacovkis, Montes, & Manzano, 2020, p. 297). Las familias inmigradas tendrían de esta manera unas expectativas educativas que no dependerían tanto de la trayectoria académica. Esta motivación “extra” por parte de las familias hacia los menores cobra importancia en el sentido de que podría agravar el proceso de integración de los menores, especialmente en aquellos que se incorporan en la adolescencia –generación 1.5-, como han demostrado diversos estudios (Aparicio & Portes, 2014; Portes, Aparicio, & Haller, 2016) que inciden en las dificultades de adaptación agravadas por la incursión en una institución desconocida y a veces hostil (Miyar-Busto, 2017; Portes, Aparicio, Haller, & Vickstrom, 2011; Rodríguez Izquierdo, 2010c, 2010b, 2011). Estas dificultades podrían verse potencialmente agravadas por las elevadas expectativas parentales de éxito académico, como apuntan Cebolla Boado y Aratani (2020) al comprobar que los adolescentes migrantes sufrirían mayores niveles de estrés que sus pares autóctonos.

Las razones asociadas a una propensión más alta de las expectativas académicas, a pesar de unas trayectorias dificultosas, se asocian fundamentalmente al estatus migratorio, donde se pone de manifiesto la importancia del proyecto migratorio orientado al logro educativo, que explicaría, en parte, estas diferencias entre familias autóctonas y alóctonas. Es decir, el optimismo inmigrante tiene su explicación en lo que Carrasco et al (2009) apunta que es el carácter central del proyecto migratorio en la decisión de emigrar: la formación de los descendientes. La autora afirma que, independientemente del tipo de trabajo imaginado, estudiar siempre es la vía para conseguirlo. Aunque las aspiraciones de mejora no sean diferentes a las de la población autóctona, las familias inmigradas “comparten de forma recurrente el convencimiento explícito

de que la emigración les brinda oportunidades para la educación mucho menos al alcance en sus países de origen” (2009, p. 68). Otros autores coinciden en la percepción compartida de la escuela como pilar fundamental e institución en la que se depositan muchas de las expectativas de éxito en las familias inmigradas (Suárez-Orozco & Suárez-Orozco, 2003) concretadas en el proyecto migratorio como factor clave para entender cómo se configuran y se modifican estas expectativas a lo largo de la trayectoria migratoria y escolar de los menores (Garreta, 1994, 2011).

En este sentido, y como ya tratamos anteriormente, la influencia de la familia transnacional a los miembros que han iniciado el proyecto migratorio podría ser pieza complementaria para entender de una manera holística la configuración de las aspiraciones y expectativas académicas en todas sus dimensiones y en todos sus retos (Solé, Parella, & Cavalcanti, 2008). Bajo este prisma es desde el cual se entienden los procesos de elección e implicación parental de las familias inmigradas, en base a unas aspiraciones y expectativas más elevadas de partida y fundamentalmente en las primeras etapas educativas.

Tipologías familiares en torno a las expectativas

La explicación de las expectativas se debe de tratar desde una óptica multidimensional. Diversos estudios advierten del peligro de caer en reduccionismos relacionados con establecer tendencias a partir de un factor único de origen –la nacionalidad- o el nivel educativo, a la hora de establecer comparaciones (Santos Rego & Lorenzo Moledo, 2009; Santos Rego, Lorenzo Moledo, & Priegue Caamaño, 2011). El grupo de origen y la posición social se muestran como variables interrelacionadas a partir de las que se comprende la configuración de las expectativas parentales. En este sentido, Carrasco y otros autores identifican diferentes aspectos o factores que influyen en las expectativas académicas en las familias procedentes de Marruecos en Cataluña (Carrasco et al., 2009; Pàmies Rovira, 2006, 2013):

En primer lugar, destacan la centralidad del proyecto educativo y su relación con la red migratoria, que exigiría como obligación casi moral hacia los menores el hecho de cumplir con su función educativa dentro del proyecto migratorio y no decepcionar a la familia (Carrasco et al., 2009). Si bien esto actuaría como una motivación indudable de cara al logro académico, ya advertimos anteriormente de las consecuencias en el estrés hacia los menores, dificultando el proceso de integración en su conjunto (Cebolla-Boado & Aratani, 2020).

En segundo lugar, se subrayan las diferencias con la población autóctona en cuanto al significado del éxito escolar y/o laboral, mucho más orientado a los empleos de guante blanco y menos a la continuidad de un negocio familiar. Esta heterogeneidad en las expectativas académicas es importante en relación a lo que las familias entienden que la escuela les puede proporcionar, entre lo que destaca la integración de sus miembros como un aspecto altamente valorado (Bueno Abad & Belda Ibáñez, 2005; González Falcón, 2010). En este sentido, diferentes concepciones de la escuela y sus funciones darían lugar a diferentes expectativas asociadas a ellas. Por lo tanto, entender la escuela como garante de la integración en la sociedad receptora podría influir en la puesta en marcha de estrategias de autoconcentración escolar que persigan este objetivo; otras funciones derivadas de concebirla como un lugar de “custodia” de los menores y adquisición de conocimiento más utilitarista, daría lugar a unas bajas expectativas; o por el contrario, entenderla como el lugar encargado de impartir formación y como plataforma de movilidad social, se correspondería con unas altas expectativas y unas estrategias diferenciadas (Garreta, 1994, pp. 117–118).

En tercer lugar, la trayectoria académica filial podría funcionar reforzando las expectativas en trayectorias de éxito, o llegando a reformular todo el proyecto migratorio inicial en los casos de fracaso escolar (Carrasco et al., 2009, pp. 68–69), con las implicaciones en las estrategias familiares que se tendrían que reconfigurar. En este marco, las expectativas dependen de la trayectoria filial, pero también de tener modelos de éxitos cercanos, como familiares o amigos, que puedan orientar y servir de referente, por lo que vuelven a tomar protagonismo las redes migratorias en cuanto a referentes de éxito que puedan impulsar la apuesta escolar y refuerce estrategias de escolarización (2009, p. 70). Por otra parte, la autora advierte de las diferencias de género en las familias marroquíes, que se relacionaría con menores expectativas en las hijas.

Las aspiraciones y expectativas académicas en las familias inmigradas se caracterizan por la heterogeneidad pero, al mismo tiempo, por compartir el carácter dinámico de la condición migratoria, en la que la importancia de la fase del proyecto se muestra como un aspecto central para entenderlas en su conjunto (Carrasco et al., 2009; Garreta, 1994, 2008, 2011). En este sentido, nos interesa conocer las expectativas académicas parentales como factor que impulsa o mitiga la implicación con la institución escolar y establece estrategias educativas.

A partir de esta heterogeneidad, diversas investigaciones establecen tipologías de familias según la implicación escolar y las expectativas académicas. En el que puede ser el primer estudio sobre expectativas en familias inmigradas de origen africano en España, Garreta (1994) establece una diferenciación en la que tiene en cuenta el factor temporal y cambiante de las expectativas integradas en el proceso migratorio. De esta manera, diferencia tres perfiles de familias ilusionadas con el proyecto escolar de los descendientes con elevada participación escolar; familias desilusionadas, que hacen referencia constante a la idea de retorno, más aferradas a la tradición y poco motivadas con la institución escolar; y familias en transición, a mitad de camino hacia la desilusión por unas situación de vulnerabilidad en la que la escuela no sería una prioridad (Garreta, 1994, 2008, p. 140). Cabe destacar la importancia que el autor proporciona a los momentos y situaciones relevantes que influyen en las expectativas y en la implicación escolar, pero también alude al carácter no definitivo de estas vivencias, por lo que estos perfiles se caracterizarían por su transitabilidad.

En esta línea se sitúan estudios más recientes de Carrasco (Carrasco i Pons & Ballestín, 2004; Carrasco et al., 2009) que establecen una tipología que se basa en el capital económico y en el capital social, entendido como referentes académicos en destino y como factores explicativos de las expectativas de continuidad de estudios e implicación escolar. Se diferencia entre un primer grupo de familias que cuentan desde el origen con modelos de éxito académico cercanos y se posicionan en el discurso del aprovechamiento escolar y la implicación; un segundo grupo en posiciones económicas más débiles en destino y sin referentes académicos claros, que dependen en mayor medida de la trayectoria académica filial, siendo familias que reconducen las expectativas iniciales y pueden llegar a aceptar un itinerario profesional en detrimento del académico; finalmente un tercer grupo de familias con elevada vulnerabilidad que concibe la escuela como una carga, que les aparta de otras funciones más necesarias como la reproducción o la incorporación al trabajo de los menores (Carrasco et al., 2009).

Otros estudios internacionales son congruentes con estos resultados y establecen unos perfiles similares basados en el capital familiar –social y cultural- como determinante de las estrategias e implicación con la educación filial. Es el caso de familias musulmanas de origen iraquí en Australia, donde se aprecian tres tipos diferenciados según la importancia de la formación religiosa en la educación. Esto explicaría grados de implicación relativamente independientes respecto al capital social: un primer tipo de familias con un capital elevado y una implicación

igualmente alta; un segundo tipo de familias con un capital limitado y una elevada implicación, donde el componente religioso modularía y explicaría en mayor medida estrategias más activas de lo esperado; y un tercer tipo de familias con un limitado capital y una mínima implicación escolar (Jamal Al-deen & Windle, 2015).

Estas tipologías orientan y relacionan las expectativas con la implicación escolar y con las trayectorias académicas filiales, condicionadas pero complejas en base a las diferentes posiciones de clase y estatus migratorio. En este sentido, las tipologías y configuraciones familiares se muestran diversas, y permeables al cambio (Lahire, 1995) en función de modelos familiares diversos en cuanto al número de descendientes, género u otras categorías, que articulan nuevas dinámicas familiares que inciden a su vez en las trayectorias académicas filiales.

1.4.4. La movilidad escolar

El concepto de movilidad aparecido en los últimos años ha introducido cambios paradigmáticos en la manera de concebir el estudio de las migraciones, profundizando en los mecanismos de producción de las desigualdades como resultado de las movilidades (Faist, 2013). El enfoque transnacional es desde el cual los estudios sobre movilidades o “regímenes de movilidad” (Glick-Schiller & Salazar, 2013, p. 187) toman forma, superando la visión origen-destino por una concepción transnacional de las migraciones. La migración y estasis se presentan como procesos interconectados, en los que se penaliza a unos migrantes y se beneficia a otros, en función de los derechos atribuidos a unas nacionalidades y clases sociales por encima de otras. Este nuevo escenario reunifica los análisis de clase, poder y origen que habían sido relegados por otros factores explicativos en los estudios sobre migraciones (Van Hear, 2014). Este enfoque se alejaría por lo tanto de una visión extendida neoliberal que considera la movilidad como positiva, voluntaria y estable, sino que se entiende ubicada y condicionada por contextos de desigualdad en los que tienen lugar, en los que las ciudades se vuelven espacios cada vez menos de destino y más de tránsito en los que se produce la movilidad (Cresswell, 2006).

En este sentido, la inestabilidad e itinerancia forzada en los contextos urbanos de las grandes ciudades se expresa con la metáfora del “dilema del migrante urbano” (Nakagawa, Stafford, Fisher, & Matthews, 2002) por la cual, en la búsqueda de un mejor empleo y vivienda, se potencia esta inestabilidad. Estos procesos globales fuerzan también la movilidad escolar en los descendientes, que se convierten en el grupo que mejor encarna la definición de alta movilidad, en este caso multiplicada en el contexto no solo geográfico sino también escolar (C. B. Swanson & Schneider, 1999). Esto provoca una serie de dificultades académicas añadidas, reconocidas por primera vez en los años 40 en los Estados Unidos (Popp, Stronge, & Hindman, 2003, p. 26) y en los años 60 y 70 en el Reino Unido (Dobson, Henthorne, & Lynas, 2000, p. 8).

Las familias migrantes sufren una doble movilidad, por una parte, movilidad residencial no deseada, relacionada con procesos de exclusión y segregación residencial en torno a la vivienda (Cohen & Wardrip, 2011), y por otra una movilidad escolar, vinculada a la segregación residencial. En base a esta movilidad se configuran las decisiones de elección de centro que acumulan cambios de centro que en muchos casos podrían partir ya desde los sistemas educativos de origen. Las elecciones de centro también reconfiguran las movilidades residenciales, en un proceso que se retroalimenta y que determina la decisión última de cambio o permanencia en el centro escolar. Decisión que en muchas ocasiones condiciona en gran medida las trayectorias escolares de éxito o de fracaso escolar en los descendientes (Colectivo

IOÉ, 2012; Rodríguez Izquierdo, 2010c). De esta manera, la movilidad escolar pone en el centro de la diana a los menores como principales damnificados de los procesos de movilidad residencial y escolar en las familias inmigradas.

Delimitación del concepto y tipologías

La movilidad escolar producto del incremento en la movilidad geográfica ha sido estudiada solamente en las últimas décadas y principalmente en el contexto anglosajón. El origen de estos estudios partió de las propias administraciones educativas ante la aparición de escuelas que concentraban altos niveles de movilidad escolar (Dobson et al., 2000), que se identificaban a partir de registros de matriculaciones como el de la “Office for Standards in Education” (OFSTED) en el contexto británico (Strand & Demie, 2006).

Dobson et al (2000, p. 8) delimitan la consideración de movilidad escolar a toda aquella incorporación o salida de un centro escolar en una edad diferente a la estipulada para ese centro escolar como de inicio y finalización de estudios en el centro, sin tener en cuenta si conlleva o no un cambio de residencia. Por lo tanto, toda incorporación tardía a un centro escolar y abandono de ese centro antes de la finalización de la etapa se consideraría movilidad escolar, lo que significa que la unidad de medida es el centro escolar, no la etapa educativa, a partir de registros que llevan a cabo los propios centros. Se entiende desde esta lógica que lo “normal” o adecuado resulta una formación estable en el mismo centro por lo que la movilidad o cambio escolar sería forzado.

En la mayoría de los casos se pone el acento en la influencia de la movilidad escolar en el rendimiento. En este sentido, se ha demostrado una relación entre movilidad escolar y bajo rendimiento académico por factores de origen social, advirtiendo que el alumnado que experimenta movilidad escolar está más en riesgo de tener un bajo rendimiento en la escuela (Strand & Demie, 2006), señalando que una tercera parte de las movilizaciones escolares se contabilizan en menores de nacionalidad extranjera. Hay consenso al considerar el efecto negativo en términos de conducta y problemas asociados a estos cambios que pueden desembocar en mayores tasas de abandono escolar (Hanushek, Kain, & Rivkin, 2004; Rumberger & Larson, 1998).

En cuanto a la composición del alumnado que frecuenta centros de alta movilidad escolar, los estudios indican una presencia de familias de rentas más bajas, migrantes laborales y refugiados (Dobson et al., 2000, p. 11). Para el caso norteamericano, se llegó a la conclusión de que las familias de origen hispano y afroamericano eran las que mayor movilidad sufrían, en detrimento de alumnado blanco y asiático (Hanushek et al., 2004), por lo que el origen racial o étnico juega nuevamente un papel importante. A partir de estos estudios, es lógico pensar que los centros escolares que concentran un mayor número de movilizaciones escolares sean centros donde se concentran un mayor número de familias inmigradas de origen extranjero. Así lo indica una investigación en los Estados Unidos llevada a cabo en la ciudad de Los Ángeles, que muestra como los colegios que concentran el mayor número de movilizaciones escolares son de titularidad pública y compuestos, en mayor proporción, por alumnado de origen afroamericano y latino (Dauter & Fuller, 2011, pp. 13–14). El autor añade la dirección de la movilidad como un factor importante para medir el objetivo, ya que gran parte de estos cambios se daban en la dirección público-concertado, en un intento de mejora académica. Por lo tanto, el grupo étnico de origen y el tipo de centro escolar y la zona de residencia son predictores de las probabilidades de movilidad y hacia dónde.

Sobre las razones de la movilidad escolar, afirmábamos antes que el concepto se aleja de una concepción positiva de libertad de elección escolar que persiga reforzar las probabilidades de éxito escolar. Sin embargo, no se descartan posibles estrategias que persigan una mejora educativa y que efectivamente la puedan conseguir, dependiendo del punto de partida. Por lo tanto, tomando como base la diferenciación de Dauter & Fuller (2011) sobre tipologías más propensas a cambiar de centro, se diferencia entre las trayectorias de “movilidad estratégica”, que persigan un aumento de la movilidad social de los descendientes, respecto de las trayectorias de “movilidad reactiva”, más forzada y provocada por factores contextuales como la búsqueda de trabajo, vivienda, o malas experiencias escolares, entre otras razones. En este sentido, resulta interesante la tipología de movilidad escolar establecida por Swanson y Schneider (1999), que establece diferencias en cuanto a que el cambio comporte residencia, centro escolar o ambos. De este modo, señala tres categorías de familias en situación de movilidad: *changers*, en el caso de que se cambie de escuela pero no de residencia; *leavers*, cuando se van y, por lo tanto, el cambio de residencia comporta el cambio de escuela; y *movers*, cuando se da un cambio de residencia pero no de escuela.

Existen factores que pueden potenciar o mitigar las movilidades escolares en función de la fase del proyecto migratorio en que se encuentre la familia. En las primeras etapas de asentamiento las residencias son más temporales (Recaño, 2003, 2016) y por esta razón la movilidad escolar es mucho mayor. Debemos de tener en cuenta, además, que esta movilidad geográfica y escolar se acentúa contextos y momentos de crisis económicas (Pujadas Rúbies & Bayona i Carrasco, 2015) como el que tuvo lugar durante nuestra investigación²⁷. Otros factores de movilidad residencial en la población de nacionalidad extranjera se relacionan con antigüedad de residencia en España, la edad que se tenía al llegar y la nacionalidad. Lógicamente los que más tiempo llevan acumulan más movilidades y, entre éstos, proporcionalmente los de menor edad. Por otra parte, los grupos de edad que más cambian de municipio son los de 30 a 54 años y en mayor medida de origen africano (Colectivo IOÉ & Fernández, 2010, p. 129). Los cambios de vivienda dentro del mismo municipio también son habituales entre la población de nacionalidad extranjera, con datos que hablan de un 71% que cambió al menos una vez y un 48% durante el primer año de estancia en España. Las nacionalidades que más movilidad residencial experimentan son la boliviana (76%) y rumana (más del 50%) (2010, p. 130). De estos datos se desprende que la movilidad residencial es muy elevada en las familias inmigradas, más en los primeros momentos y continuada a lo largo de todo el proceso, en donde algunos estudios de corte cualitativo subrayan el aspecto dinámico, temporal y cambiante, en torno a las intenciones y decisiones residenciales como proceso (Hosnedlová, 2020).

El estudio de la movilidad escolar como producto de la movilidad residencial se encuentra todavía en los albores en el contexto español, tan sólo encontramos referencias a estudios que abordan la temática en el contexto catalán (Carrasco i Pons & Ballestín, 2004; Carrasco i Pons et al., 2012), con resultados que vienen a indicar mayores movilidades escolares en alumnado de nacionalidad extranjera y en orígenes socioeconómicos más bajos. Se destaca un reciente estudio (Bereményi & Carrasco, 2018) que añade, a la movilidad residencial y escolar, una tercera “movilidad social descendente”, acentuada como consecuencia de la crisis económica en España. Las familias que experimentan esta triple movilidad –otrora provenientes de clases trabajadoras– ven su reciente estatus resentido por factores externos, en lo que podría determinar una estrategia diferenciada en la elección escolar, tensionada entre unas expectativas iniciales

²⁷ El trabajo de campo se realizó durante los años 2014 y 2015, en la última fase de la crisis económica, que se vino a denominar “Gran Recesión”.

altas que tendrían que ser reconfiguradas en su nuevo estatus social, para la que la escuela podría significar la “tabla de salvación” para sus descendientes. Resulta interesante la perspectiva de una tensión entre el estatus recientemente adquirido, no asumido y que no explicaría las estrategias escolares en base al capital educativo. Se daría en mayor medida en familias inmigradas, para las que la movilidad residencial desemboca a menudo en movilidad social descendente, que choca con proyectos migratorios que buscan precisamente lo contrario. El papel que juega la institución escolar en estos casos se antoja determinante.

La “matrícula viva”

La movilidad escolar está estrechamente relacionada con la oferta y la demanda de los centros escolares y con las plazas ofertadas en los mismos. Tratábamos anteriormente la importancia de las vacantes escolares de los centros en relación con la concentración escolar, que se veía potenciada por una laxa normativa al respecto. Pues bien, en este sentido se ven influenciadas la movilidad escolar en las familias inmigradas y la provisión de estas plazas vacantes, en lo que se ha denominado la “matrícula viva” (Rodda, Hallgarten, & Freeman, 2013). Este término hace referencia a la “matrícula que realiza el alumnado que no ha seguido el proceso de preinscripción ordinario marcado por el calendario y que solicita plaza escolar después del 30 de septiembre y a lo largo del curso” (Carrasco i Pons et al., 2012, p. 318). Es decir, se tendría que cumplir el doble requisito de que las familias solicitaran matrícula en un centro fuera del plazo de preinscripción fijado y con el curso comenzado.

Es fácil adivinar que, sin una normativa que lo corrija, los centros que tienen plazas libres en esta situación son los menos demandados. Carrasco (2012) incide en las condiciones de escolarización desde la perspectiva de la gestión municipal, subrayando la influencia de la matrícula viva de los centros, y en cómo la red pública sería la que se estaría ocupando en mayor medida del alumnado que llega en matrícula viva, especialmente cuanto menor es el tamaño del municipio (2012, pp. 319–320). La movilidad residencial de origen no siempre sería desde un país extranjero, sino que a menudo las familias inmigradas experimentan múltiples movilizaciones residenciales internas desde otras provincias y municipios y con diferencias según nacionalidad (2012, pp. 325–326), en consonancia con los patrones de movilidad interna indicados anteriormente. Se insiste de esta manera en la influencia de la nacionalidad de origen y la red escolar, en la misma línea que los estudios anglosajones.

En este sentido, el Colectivo IOÉ (2012) advierte de la influencia de la gestión educativa en cuanto a la función que desempeñarían determinados centros públicos que se estarían encargando de estas nuevas incorporaciones de alumnado en matrícula viva. El perfil de estos centros para el estudio localizado en Barcelona es de centros con tasas de absentismo en torno al 20%, con alumnado de origen latinoamericano que estaría ocupando estas plazas vacantes por abandono escolar que, si bien en ocasiones pueden mejorar las tasas de absentismo de estos centros, las familias acaban por concentrarse en ellos, mediante un proceso de “latinización” del centro (2012, p. 64). No solo en las grandes ciudades y capitales se daría este problema derivado de la movilidad escolar en las familias, sino que otros estudios (Sánchez Vera, 2017, p. 134) se hacen eco de esta misma problemática en otros contextos con implicaciones similares: el alumnado de incorporación tardía acaba por concentrarse en unos pocos centros.

A partir de estas investigaciones, parece clara la relación entre movilidad escolar familiar, normativa escolar en materia de admisiones escolares y concentración escolar. En estos contextos de alta movilidad escolar debemos de tener en cuenta las implicaciones y el papel de

determinados centros escolares que se podrían estar encargando de la matrícula viva de la ciudad, así como el papel y capacidad de las familias para decidir sobre las movilidades escolares, analizando si se catalogarían más hacia un tipo de movilidad más estratégica o más reactiva.

CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

El abordaje metodológico que se llevó a cabo en la investigación quiso aunar diferentes enfoques que dieran cuenta del fenómeno de la segregación escolar desde sus múltiples variantes propuestas. Los exponemos a continuación, en un capítulo que explica y justifica nuestra decisión de utilizar un enfoque de métodos mixtos en esta investigación.

En primer lugar, describimos los tres métodos que se llevaron a cabo presentados de manera secuencial en fases cronológicas. En la primera de ellas se desarrolla una metodología cuantitativa de análisis de datos poblacionales y escolares, y posterior identificación de la segregación étnica en el territorio. Los resultados del análisis dan paso a una segunda fase de representación cartográfica de los datos poblacionales y escolares, cuyo hito principal fue la identificación de los tres estudios de caso. La tercera fase contempla el enfoque cualitativo desde el cual se abordó el trabajo de campo para profundizar analíticamente en los discursos de los agentes protagonistas en nuestra investigación.

En el segundo apartado explicamos el diseño de la muestra que contempló, por un lado, la selección de los tres centros escolares de alta concentración (CAC) y la propuesta de entrevistas a responsables y, por el otro, el proceso de selección y muestra final de familias entrevistadas.

En el tercero, nos detenemos en las técnicas de investigación que se emplearon a lo largo de todo el proceso, y que integraron los diferentes métodos a los que aludimos anteriormente. Se explica el enfoque y objetivo de cada una de las técnicas, para, en el cuarto apartado, relatar el modo en el que se implementaron las técnicas cualitativas de observación y entrevistas en el trabajo de campo.

En el quinto apartado explicamos el proceso de análisis y presentación de los resultados, haciendo hincapié en la codificación de los datos cualitativos, el formato de escritura de los resultados y las herramientas que se utilizaron para facilitar el análisis. Terminamos en el sexto apartado con una exposición de los aspectos éticos y deontológicos que se tuvieron en cuenta a lo largo de todo el proceso de investigación.

2.1. Enfoque metodológico mixto: cuantitativo, cualitativo y geográfico

Para la aproximación metodológica a nuestro objeto de estudio optamos por un enfoque que se podría considerar novedoso, en cuanto a la utilización de métodos mixtos. Aunque la metodología mixta en la investigación social no es nueva (Flick, 2004; Guba & Lincoln, 2002; Serrano et al., 2009) y cada vez se utiliza más en ciencias sociales, orientada sobre todo a la utilización combinada de métodos cuantitativos y cualitativos²⁸ (Serrano et al., 2009), sí lo es la incorporación, por nuestra parte, de una perspectiva o enfoque geográfico en una investigación sociológica. En este contexto, sería más preciso decir que lo novedoso o “diferente” ha resultado

²⁸ Parece superado el debate clásico que situaba a las metodologías cuantitativa y cualitativa en la investigación social como antagónicas y enfrentadas, aunque realmente el debate pudiera justificarse por la hegemonía de la primera sobre la segunda (véase por ejemplo Alonso, 2003; Bertaux, 1999; Guba & Lincoln, 2002).

el modo en el que se llevó a cabo la articulación de las diferentes técnicas empleadas: cuantitativa, cualitativa y geográfica²⁹.

Abordamos la investigación a través de etapas o fases que respondían a los objetivos específicos de la investigación. La consecución de cada fase era condición necesaria para avanzar en las siguientes (Tabla 1) y cada una de ellas se correspondía con una dimensión explicativa diferente del fenómeno estudiado, la segregación escolar. Sin embargo, esta concepción secuenciada no quiere decir que no se volviera atrás en las fases, sino al contrario, la continua revisión, consulta y ampliación en el proceso de análisis de todas las fases se dio de una manera recurrente a lo largo de todo el proceso.

Tabla 1. *Estructura de la investigación.*

Fase	Objeto de estudio	Metodología de análisis	Técnicas, cálculos, herramientas	Productos	Herramientas de análisis
Fase 0	Definición problema de investigación	-	Análisis documental Revisión de literatura	Diseño inicial de la muestra	Gestor bibliográfico (MENDELEY)
Fase I	Distribución residencial y escolar	Cuantitativa	Análisis descriptivo Depuración de bases de datos Indicadores de segregación y vulnerabilidad	Medición de la segregación Identificación de CAC	Software estadístico (SPSS, STATA)
Fase II	Representación cartográfica	Geográfica	Análisis socioespacial Análisis georreferenciado de datos	Mapeado residencial Mapeado escolar Casos de estudio CAC	Sistemas de información geográfica (QGIS)
Fase III	Responsables de dirección Familias	Cualitativa	Observación Análisis del discurso Entrevista abierta semiestructurada	Comprensión factores de segregación escolar Elaboración de tipologías	Software de análisis cualitativo (NVIVO)

²⁹ Aunque Charles Wright Mills ya advertía en 1961 de la tendencia a la cooperación interdisciplinaria de la Sociología a la hora de incorporar saberes de otras disciplinas, rasgo que consideraba adecuado e inherente a la propia disciplina sociológica (1961, p. 12).

Entrevista
abierta
biográfica

Fuente: elaboración propia

En una fase preliminar, que denominamos “Fase 0” por tratarse de una condición habitual y necesaria en toda investigación, se llevó a cabo la revisión bibliográfica que nos ayudó en esta fase inicial, a definir el tema de investigación y los factores que queríamos estudiar en torno al objeto de estudio. También cumplió la función de “prepararnos metodológicamente” a la hora de salir al campo a realizar las entrevistas y, en definitiva, nos acompañó a lo largo de toda la duración de la investigación complementando y ampliando nuestro marco teórico conceptual.

Para el análisis documental se revisaron fundamentalmente referencias bibliográficas internacionales y nacionales. También se cotejaron documentos legislativos, y noticias que iban dando cuenta del carácter dinámico y cambiante de nuestro objeto de estudio. Para llevar a cabo el proceso de búsqueda, importación de textos relevantes, sistematización, jerarquización y organización de la ingente bibliografía disponible, se utilizaron herramientas de gestión bibliográfica³⁰ que facilitaron el proceso analítico. En las tres fases posteriores –ya las propias del análisis y utilización de métodos mixtos- la metodología y técnicas implementadas variaron para cada una de ellas, como explicamos a continuación.

2.1.1. Método cuantitativo: cuantificar la segregación

La fase primera de la investigación consistió en comprender la magnitud del fenómeno en la ciudad de Granada. No resultaba extraño imaginar que la distribución de la población de nacionalidad extranjera en la ciudad y en los centros escolares de primaria no sería equilibrada, pero era necesario saber cuánto y dónde, mediante un primer acercamiento cuantitativo a los datos de residencia y escolarización de las familias, para orientar el posterior acercamiento cualitativo.

Para llevarlo a cabo consultamos, en primer lugar, el Padrón Municipal de Habitantes (Instituto Nacional de Estadística, 2015) que desglosa la presencia de la población por nacionalidad y sección censal, el mínimo nivel de desagregación territorial posible. Seguidamente consultamos las estadísticas escolares en educación primaria de la población de nacionalidad extranjera para el territorio nacional, para la provincia y la ciudad de Granada, ésta última en mayor profundidad (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2015).

Además, a través del Portal de Escolarización y Matrícula de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, consultamos los centros escolares de primaria y sus perfiles, así como la distribución de éstos en la zonificación escolar de la ciudad.

³⁰ Concretamente, *Mendeley Institutional Edition* versión 1.19.8.

Solicitud de bases de datos estadísticos

La poca profundidad de datos estadísticos escolares que se encuentran disponibles de manera pública, y ante la necesidad para nuestra investigación de una profundización a nivel municipal por centro escolar en las diferentes nacionalidades del alumnado extranjero matriculado, nos llevó a iniciar una solicitud formal de datos estadísticos a la autoridad competente provincial en materia escolar, la Delegación de Educación de Granada, dependiente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Este proceso requirió cierta tarea administrativa y burocrática a la hora de la solicitud y recepción de los datos. Especialmente en los datos de escolarización, se firmaron documentos de confidencialidad para el tratamiento de la información, por otra parte, habituales en la investigación. Consideramos que el esfuerzo mereció la pena, por las ventajas de contar con bases de datos referentes a registros escolares en lugar de datos de encuestas (Rubén Martín Gimeno, Muñoz Conde, & Bohórquez Baña, 2014), que nos proporcionaron una fotografía detallada de la escolarización por origen nacional en el municipio.

Respecto a los datos poblacionales, para poder relacionar la desigualdad en la concentración residencial de la población de nacionalidad extranjera con procesos de segregación, necesitábamos conocer los datos de vulnerabilidad socioeconómica del territorio. Para ello solicitamos nuevamente de manera formal datos territoriales oficiales de vulnerabilidad por sección censal al Ministerio de Fomento, a través de su proyecto de “Atlas de Vulnerabilidad Urbana”, que nos proporcionó información valiosa para un doble objetivo: Por un lado, nos daba información de la relación entre las secciones donde residía la población extranjera y el grado de vulnerabilidad de estas secciones; por otro lado, estos datos nos proporcionaban igualmente una visión contextualizada de la zona donde se ubicaban los centros escolares. En este sentido, los datos territoriales por sección censal resultarían centrales para la siguiente fase, en la que representaríamos cartográficamente estos datos.

Tras recibir las bases de datos correspondientes, nos encontrábamos en posición de poder elaborar un diagnóstico que pusiera en relación los niveles de segregación residencial con los de segregación escolar en la ciudad de Granada.

Elaboración de Indicadores de Vulnerabilidad

El Atlas de Vulnerabilidad Urbana recoge los datos de los Censos de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística de los años 2001 y 2011³¹. Se trata de un indicador compuesto de vulnerabilidad, a nivel de sección censal, que integra los tres índices disponibles de vulnerabilidad urbana: desempleo, estudios y vivienda. Se presentan a continuación:

- Índice de vulnerabilidad por paro: porcentaje de población en paro (IBVU: Indicador Básico de Vulnerabilidad Urbana). Porcentaje de la población de 16 años o más en situación de paro respecto al total de población activa de 16 años o más.
- Índice de vulnerabilidad por estudios: porcentaje de población sin estudios (IBVU: Indicador Básico de Vulnerabilidad Urbana). Porcentaje de población analfabeta y sin estudios de 16 años o más, sobre el total de población de 16 años o más. (%).

³¹ Para una información metodológica más detallada, consultar el “Atlas de la Vulnerabilidad Urbana en España 2001 y 2011. Metodología, contenidos y créditos” (Ministerio de Fomento, 2015).

- Índice de vulnerabilidad por vivienda: porcentaje de viviendas familiares en edificios que presentan un estado de conservación ruinoso, malo o deficiente en la sección censal (IBVU: Indicador Básico de Vulnerabilidad Urbana).

Para facilitar la representación y visualización en mapas, decidimos integrar los tres indicadores principales en uno, de esta manera elaboramos un indicador sintético de vulnerabilidad. Debido a que algunas secciones censales no disponían de datos en alguno de los tres indicadores, decidimos hacer una estimación para salvar esta falta de información. Siguiendo a Nardo et al (2008), elaboramos este índice sintético con la técnica de normalización de máximos y mínimos, realizando una ponderación a partir de un análisis de componentes principales con un peso similar.

Con el indicador calculado podíamos conocer la vulnerabilidad media de cada sección censal y su agregado para cada uno de los distritos escolares.

Elaboración de Indicadores de Segregación

Para cuantificar la desigual distribución de la población de nacionalidad extranjera, utilizamos los ya clásicos indicadores de igualdad (Massey & Denton, 1988)³², que miden la distribución de un determinado grupo de población tomando como referencia las secciones censales. En concreto, para estimar la segregación, residencial primero y escolar después, calculamos el “Índice de Disimilitud” (Duncan & Duncan, 1955b, 1955a) y el “Índice de Raíz Cuadrada” (Hutchens, 2004). Este último, debido a que resulta más apropiado a la hora de establecer comparaciones entre subsistemas (Murillo, 2016) como distritos censales, etapas educativas o redes escolares, como era nuestro caso.

El índice de disimilitud o índice de Duncan (Duncan & Duncan, 1955b, 1955a) oscila entre los valores de 0 (mínima segregación) y 1 (máxima), pudiéndose interpretar también en términos porcentuales, como la proporción del grupo minoritario que tendría que cambiar su residencia para tener una distribución igualitaria (Massey & Denton, 1988). El índice de segregación se define como:

$$D = \frac{1}{2} \sum_{i=1}^k \left| \frac{X_{1i}}{X_1} - \frac{X_{2i}}{X_2} \right|$$

El índice de raíz cuadrada o índice de Hutchens (Hutchens, 2004) se estima mediante la siguiente fórmula:

$$H = \sum_{i=1}^k \left(\left(\frac{X_{1i}}{X_1} \right) - \sqrt{\frac{X_{2i}}{X_2} \frac{X_{1i}}{X_1}} \right)$$

³² El índice que mide la distribución es el índice de disimilitud (Duncan & Duncan, 1955b) que se diferencia únicamente en que compara proporciones de dos grupos en lugar de uno respecto al resto. Debido al tamaño reducido de la muestra no resulta conveniente la medición de la segregación para las diferentes nacionalidades siguiendo este indicador, por lo que nos hemos limitado al análisis de la población de nacionalidad extranjera en su conjunto.

Para ambas fórmulas, “ x_{1i} ” y “ x_{2i} ” representan el número de individuos del grupo minoritario y mayoritario, respectivamente, en cada unidad de análisis (sección censal/centro escolar). Los coeficientes “ X_1 ” y “ X_2 ” se refieren al número total de población o alumnado del grupo minoritario (extranjeros) y mayoritario (españoles) en todo el municipio.

2.1.2. Método cartográfico: representar la segregación

La aplicación del método geográfico en sociología tiene más tradición en países con una investigación social más longeva y aplicada a los ámbitos territoriales urbano y rural, la ecología y la población, o la criminología, entre otros (Tickamyer, 2000). En el tema que nos ocupa, la aplicación de la metodología de mapas escolares fue utilizada por vez primera por Cobb y Glass (1999b) en su estudio sobre las “charter schools” en los Estados Unidos; a partir de él, comenzaron a proliferar investigaciones que utilizaban estas herramientas, principalmente en trabajos de evaluación de la planificación educativa (Sohoni & Saporito, 2009).

De esta manera, las políticas educativas en particular y el campo de la educación en general son dimensiones sociales especialmente sensibles a este tipo de metodología, especialmente por la división sobre el territorio que utilizan las instituciones a la hora de distribuir al alumnado en el sistema educativo. Las técnicas geoespaciales, combinadas con otros métodos del análisis sociológico, pueden llegar a explicar mejor los fenómenos sociales, facilitando su comprensión (M. G. Kelly, 2019). Respecto al objetivo de la sociología como disciplina, decía Beltrán (Beltrán, 1991, citado en Alonso, 2013, p. 3), lo siguiente:

“El propósito de la sociología no es inventar el mundo social (lo es precisamente en el sentido latino del término), sino descubrirlo: conseguir que las realidades sociales sean también categorías sociológicas, ya que descubrir algo es sobre todo conceptualizarlo (...) Construir conceptualmente la realidad es tanto como elaborar un mapa de la misma, mapa que no es la realidad ni su reflejo, pero que la representa, interpreta y hace inteligible.”

En nuestro caso –si se nos permite la licencia- tomamos el término “mapa” desde su concepción mental representativa de una realidad, como alude el autor, hasta su extrapolación técnica en la herramienta concreta de representación utilizada principalmente en geografía y, cada vez en mayor medida, en las ciencias sociales (Del Bosque González et al., 2012). Desde este enfoque, nuestra utilización del método geográfico en la investigación respondió al objetivo de representar la realidad contada, interpretarla dentro de un marco espacial y, solo desde estas premisas, comprenderla –hacerla inteligible- en su totalidad, esto es, articulando los datos estadísticos y los relatos producidos en el marco socioespacial donde tomaban forma.

Enfoques “espacial” y “social”

Apparicio y Seguin (2008) distinguen dos enfoques fundamentales con los que se abordan los fenómenos de la segregación espacial: Una primera perspectiva, que estudia la influencia de diversos agentes en el proceso de segregación de un grupo social, desde una concepción de la segregación como proceso interconectado y explicado por diferentes agentes. Una segunda perspectiva, de una naturaleza más geográfica, que trata de representar y describir una

distribución desigual de un grupo en el territorio, un enfoque más descriptivo y estático (citado en Capote & Nieto, 2017b, p. 27).

En nuestro objetivo de investigación, abordamos el estudio de la segregación desde esta doble perspectiva, ya que consideramos que solo desde una metodología integral podríamos entender el fenómeno en su conjunto. A lo largo de toda la investigación propusimos una visión o enfoque geográfico bajo la premisa de que facilitara la comprensión del objeto de estudio. A través de esta metodología se propuso un análisis socio-espacial que diera cuenta de los fenómenos que explicaban la desigual distribución escolar y el proceso por el cual se producía.

Los factores que explicaban la segregación escolar conllevaban un componente espacial fuera de toda duda, del que no pocos estudios se hicieron eco, como pudimos comprobar en el marco teórico de la investigación. Los factores de proximidad jugaban un papel clave y, en ellos, la situación en el territorio de las instituciones y agentes que formaban parte del fenómeno, familias y centros escolares. Conocer la localización de estos últimos en relación con la ubicación de las familias de nacionalidad extranjera en la ciudad, a través de mapas escolares y residenciales, se hizo indispensable para conocer territorialmente el fenómeno, que previamente se había demostrado por los indicadores de segregación.

De igual manera, los factores sociales respecto a las prácticas discursivas de elección de centro se verían influenciadas por el contexto territorial de residencia y situación de centros escolares. En definitiva, el análisis y las formas de visualización de las relaciones espaciales de los objetos de estudio añadieron información que no sería visible de otra manera, explicitando lo implícito de los datos (Del Bosque González et al., 2012, p. 15).

Es desde este prisma desde el que entendimos en todo momento el estudio de los factores que explican la segregación escolar. Un enfoque que mantuvimos a lo largo de todo el proceso analítico a la hora de salir al campo a realizar las entrevistas y visitar los centros escolares. Solo así se pudieron interpretar los relatos desde un discurso situado, en el que recurrentemente volvíamos a consultar los mapas elaborados para comprenderlos en toda su dimensión: espacial y social.

2.1.3. Método cualitativo: comprender la segregación

En esta tercera etapa de la investigación nos aproximábamos al fenómeno de la segregación escolar a través de las percepciones y prácticas sociales de dos colectivos que eran parte fundamental de ella, desde posiciones diferentes, casi contrapuestas: las personas responsables de centros escolares de alta concentración y las familias inmigradas que se escolarizaban en estos y en otros centros.

Nos movíamos en el campo de las percepciones, los discursos y las prácticas de los agentes, por lo tanto la metodología cualitativa era la mejor forma de aproximarnos a ellos. Sin embargo, tanto el enfoque como las técnicas de producción de los discursos requerían una aproximación diversa en función de las posiciones diferenciadas de los sujetos. A lo largo de este capítulo, exponemos los aspectos comunes y las diferencias metodológicas y analíticas llevadas a cabo para cada grupo entrevistado, los responsables institucionales y las familias.

Enfoque cualitativo

La diferenciación de paradigmas en investigación cualitativa elaborada por Guba y Lincoln (2002) se realiza bajo el prisma de la competencia entre paradigmas. Éstos, entendidos como sistemas básicos de creencias basados en supuestos ontológicos, epistemológicos y metodológicos, representan una visión del mundo y, en el caso de la investigación, lo que se incluye o excluye en ella (2002, pp. 119–120). Son decisiones exclusivas de los investigadores que sirven para orientar la investigación y, en nuestro caso, la nuestra se situó en el paradigma constructivista en una posición ideológica correspondiente con la teoría crítica (2002, fig. 1).

En el primer caso, el constructivismo se enmarca en la comprensión de los fenómenos sociales, ya que las personas construyen conocimiento en base a sus relaciones y su experiencia. Este enfoque se basa en una construcción de conocimiento compartido entre la persona que investiga y la que es investigada. Estas construcciones se interpretan a través de la hermenéutica, como profundizaremos más adelante.

La posición ideológica dentro de la que se sitúa la teoría crítica concibe la relación de los hechos como históricos y cambiantes, determinados por relaciones de poder entre individuos y grupos. En nuestra investigación se corresponde con factores de origen, etnia y clase social, fundamentalmente. El conocimiento viene mediado por los valores y, por lo tanto, la influencia del investigador se presupone también por relaciones de poder entre los agentes de la investigación. Esto lleva a que, metodológicamente, se requiera un diálogo entre ambos y una intención de cambio social, de transformación, de mejora para los grupos estudiados y sus relaciones, mediadas por el conflicto y la desigualdad social.

Desde este enfoque, como investigadores nos situábamos en una posición intermedia entre el “intelectual transformador” y el “participante apasionado” (Guba & Lincoln, 2002, fig. 2) que, desde la humildad del conocimiento compartido, trata al mismo tiempo de provocar cambio social y de facilitar las voces de los individuos que suelen estar silenciadas. Por lo tanto, debíamos de recoger los testimonios, contextualizarlos en sus formas mismas de producción –es decir, prácticas- e interpretarlos de manera subjetiva, esto es, siguiendo a Ruiz (2009, p. 38), desde la posición que nos otorgaba el modo y contexto de producción de los datos, pero también desde la orientación teórica adoptada.

Para ello, necesitábamos diseñar la investigación desde el enfoque cualitativo que mejor se adaptara al tema de la investigación y a las personas participantes. Dentro de los tres enfoques clásicos cualitativistas³³, la perspectiva que mejor engarzaba con nuestro estudio era la etnometodología, precisamente porque queríamos comprender las razones desde las cuales se desarrollaban las prácticas en torno a un fenómeno cotidiano, como era la elección de centro escolar en las familias. Con el término etnometodología, Harold Garfinkel, hace ya más de medio siglo, se refería a que las expresiones y acciones se sitúan en un contexto, y poseen un orden, una racionalidad, en el sentido práctico, de quien las lleva a cabo. Es tarea de la investigación etnometodológica, a través de un razonamiento sociológico práctico, comprender y hacer explicables esas prácticas cotidianas (1967, p. 20). Se resumiría en una “metodología de lo cotidiano”.

³³ Siguiendo a Flick (2004), los enfoques en investigación cualitativa se resumen en tres corrientes básicas: “(...) interaccionismo simbólico, preocupado por estudiar los significados subjetivos y las atribuciones individuales de sentido; etnometodología, interesada en las rutinas de la vida cotidiana y su producción, y las posiciones estructuralistas o psicoanalíticas, que parten de los procesos del inconsciente psicológico o social” (2004, p. 31).

De igual modo que para los paradigmas, nuestro enfoque fue ecléctico, incorporando otros enfoques analíticos como los referentes al estudio de las representaciones sociales³⁴. En nuestro caso, tener en cuenta las representaciones e imaginarios en el campo educativo se mostraba especialmente relevante, ya que nos aproximábamos a individuos cuyas prácticas sociales se situaban en contextos culturales diversos y ajenos. Especialmente teniendo en cuenta las familias inmigradas, cuyos sistemas de valores, ideas y percepciones compartidas, difieren de los de la sociedad receptora. Comprender, por lo tanto, requería entender la dimensión simbólica donde se movían las acciones en su carácter comunicativo y discursivo, a través de las imágenes, discursos, relatos y representaciones, que aparecerían en las conversaciones.

Siguiendo a Alonso (2013, p. 3), la realidad contiene tanto una dimensión fáctica como una naturaleza simbólica construida desde donde que se entienden las prácticas sociales, por lo que es necesario desentrañar el sentido de los relatos. Esta concepción se enmarca en la tradición sociohermenéutica del conocimiento sociológico, que tiene en cuenta la importancia central del sentido, el sujeto, el símbolo y el discurso. Es el análisis del discurso su principal herramienta y la que le da sentido a las acciones, desde donde éstas se comprenden en su totalidad.

Bajo el prisma de la sociohermenéutica, el método hipotético-deductivo no resultaba adecuado en nuestra investigación. No queríamos establecer unas hipótesis cerradas previas a la observación en la investigación de campo. Esto no quiere decir que no tuviéramos un conocimiento previo de comportamientos o patrones observados en contextos similares, ya que se llevó a cabo una revisión de literatura en todo el proceso de investigación, pero no queríamos que la investigación y el conocimiento producido de la misma se limitase a refutar o validar hipótesis de investigación. Se siguió un proceso inverso (Bertaux, 2005), por el que se iban elaborando las hipótesis a partir de los resultados observados, de una manera coherente con el enfoque elegido. Por eso elaboramos preguntas de investigación previas que servían de orientaciones o dudas que podíamos despejar, o que podían llevar a formular nuevas preguntas, con el horizonte claro de llegar a comprender las prácticas sociales de nuestros informantes. De esta manera, sometimos a prueba temas emergentes con nuevos participantes (Rapley, 2007, p. 63) que podían o no tener continuidad en función de las reacciones y relatos obtenidos.

Nos alejamos en nuestro enfoque de una perspectiva psicológica de las motivaciones personales, para entenderlas en su concepción sociológica. Por lo tanto, nuestra investigación no persiguió elaborar relaciones causales a partir de los discursos de los entrevistados, sino más bien llegar a teorías o patrones de comportamiento comunes en forma de tipos ideales o tipificaciones construidas a partir de la interpretación de los casos observados (Coffey & Atkinson, 2005).

Desde este prisma, la sociología interpretativa busca los significados del mundo social y reconstruye la realidad a través de la revelación de lo asumido como válido por los individuos (Alonso, 2013, p. 6). Se comprende, de esta forma, la acción de los individuos dentro del significado que le den ellos a la acción dentro de un contexto social. Nos acercamos aquí a la concepción bourdiana de la acción explicada por el *habitus*, que entiende el comportamiento de los individuos en sociedad a partir de sus conocimientos prácticos, saberes que provienen de la experiencia y que la moldea, la cambia, se enriquece... de igual manera que los conocimientos se amplían, se moldean o se adaptan, pero siguiendo unos patrones de conducta, un *habitus*

³⁴ El estudio de las representaciones sociales proviene inicialmente de la psicología social (Moscovici, 1973, citado en Flick, 2004, p. 39), pero se ha incorporado en la sociología a través, sobre todo, de la tradición clásica hermenéutica (Alonso, 2013).

(Bourdieu, 1980) o predisposiciones a actuar en base a unas razones que, en nuestro papel de investigadores, teníamos que descubrir a través del relato de sus protagonistas.

Nos decidimos a utilizar la noción de *habitus* de Bourdieu para entender la acción de los individuos como miembros que pertenecen a un grupo social que comparte ideas, formas de entender, de relacionarse y, finalmente, de actuar, dentro de una acción social bourdiana (Bourdieu, 2000; Bourdieu & Passeron, 1997). Las prácticas sociales vendrían mediadas por las predisposiciones que los sujetos socializados dentro de un contexto familiar adquieren y ponen en juego en sus elecciones vitales. En función de la experiencia y conocimiento, estas prácticas son orientadas por el sujeto en base a la trayectoria personal, a sus vivencias y conocimientos pasados y presentes adquiridos. Son las formas de proceder de manera individual pero que se entienden como parte de un grupo social, en base a unas categorías sociales. Las características del *habitus* que subraya Wacquant (2012) se centran en el carácter social y mutable, transferible a la práctica social de numerosos campos o mundos sociales, determinado por la experiencia en continuo movimiento pero, a la vez, impulsado por una inercia que tiende a producir patrones de prácticas –por eso es estudiable-, que las sitúan entre las determinaciones pasadas que lo han producido y las determinaciones actuales que lo moldean (2012, fig. 178).

Para el análisis de las estrategias de escolarización de las familias utilizamos el enfoque de investigación de las trayectorias sociales, que entiende la movilidad social desde procesos de estructuración de relaciones de clase (Cachón, 1989, p. 545). Por lo tanto, las familias, en sus prácticas discursivas de elección de centro, estarían permeadas desde una estructura social de clases, de reproducción social y estrategias de reconversión.

Análisis del discurso

La perspectiva estructural de la metodología cualitativa lo es a un doble nivel: En primer lugar, nos importan los relatos de los individuos como miembros interrelacionados e interdependientes los unos de los otros. En segundo lugar, los sujetos participantes en la investigación lo son como representantes de posiciones en la estructura social frente a otros participantes, lo que se traslada a sus prácticas discursivas (Alonso, 2003, pp. 56–57). Por lo tanto, en el análisis sociológico de discursos, la tradición hermenéutica y bourdiana³⁵ se dan la mano, porque ambas comparten el objetivo de comprender la cotidianidad “de los relatos corrientes de las gentes corrientes” (Alonso, 2013, p. 9).

El campo de la educación se muestra especialmente permeable al análisis del discurso, porque está cargado de ideología, normas y valores que influyen en la expresión y en la reproducción social, en mayor medida que otras dimensiones de la sociedad. A partir de esta concepción, sería más preciso hablar de un análisis crítico del discurso ya que nuestro enfoque analítico tenía en cuenta las relaciones de poder y el impacto social y político de la ciencia en su contexto (Van Dijk, 2002, p. 18).

Desde esta concepción, el análisis mediante el concepto de posición-sujeto de Foucault (1970b) resultó importante para interpretar los sentidos de la acción. Conocer o tener en cuenta la posición discursiva desde la que hablaban las personas resultaba fundamental para entender los

³⁵ Las diferencias relativas a la sociohermenéutica y la tradición bourdiana se exponen en Alonso (2013, pt. 3), subrayando las diferencias a la hora de comprender basada en la interpretación y la capacidad de los sujetos de activarse e interpretarse, en la primera, y en la explicación a través del *habitus* y los sistemas de dominación, en la segunda.

discursos y la posición desde la que se enunciaba. Sobre todo en los temas que iban saliendo de una forma más espontánea, como la diversidad cultural, donde los discursos de posición y oposición, más institucionales o más marginales, reflejaban la posición desde la que hablaban los sujetos (Foucault, 1970a). No sin razón, Ibáñez nos advertía que en ciencias sociales las técnicas se articulan con la ideología precisamente porque la función de ésta para los individuos les permite rellenar huecos y aplanar las contradicciones (Ibáñez, 1995, p. 53).

Si hablamos de poder, a pesar del enfoque conversacional que proponíamos anteriormente dentro del paradigma crítico, no podíamos obviar la asimetría de poder latente en la relación entre entrevistador y entrevistado (Kvale, 2008, p. 38). Este aspecto, metodológicamente, podía llevar a respuestas inducidas que persiguieran expresar una deseabilidad social; riesgo que consideramos alto en el campo educativo en los dos perfiles entrevistados, familias y responsables institucionales. En las primeras, porque se tiende a justificar que la educación que se les da a los descendientes es la mejor posible, y en los segundos, por mostrar que los centros escolares son modélicos en sus funciones. La solución pasaba por minimizar la desigualdad desde una actitud de igual a igual, recibiendo información, pero también dándola. Situándonos en un rol de entrevistador más como viajero –acompañando, conversando, descubriendo...- que como minero –extrayendo y sustrayendo datos- (2008, pp. 43–44).

El discurso se trató fundamentalmente desde su carácter connotativo (Ortí, 1986). En el caso de nuestra investigación los significados acerca de una buena o mala escuela/educación, elegir un centro público o concertado, o en cuanto a las atribuciones culturales que le otorgaban las familias, vendrían mediadas por sus culturas y sistemas educativos de origen. Las estrategias de los actores se mostraban, por lo tanto, inseparables de lo simbólico, de los significados compartidos (Alonso, 2013, p. 4).

En este sentido, estábamos atentos a “lo que se decía” pero también a “lo que no se decía” o incluso se ocultaba (Rapley, 2007, p. 148). El conocimiento sobre el discurso implícito nos permitió aproximarnos a información oculta o atenuada (Ortí, 1986), identificando la información implícita para averiguar si esta era insinuada, oculta, fallida o subyacente (Ruiz Ruiz, 2014). Nuevamente, esto sucedía para ambos informantes, familias y responsables educativos. En las primeras, en su dimensión oculta y subyacente, acerca de por qué no se había elegido un centro o por qué tantas familias acudían a uno de ellos; en las segundas, la información fue más insinuada, principalmente, al hablar de otros centros escolares y otros colegas de profesión. En este aspecto, la interpretación de toda forma de lenguaje no verbal, gestos, risas, exclamaciones, etc. resultó igualmente importante en determinados momentos (Rapley, 2007, p. 142). El hecho de que fuéramos nosotros mismos quienes llevamos a cabo las entrevistas nos permitió poder interpretar estos aspectos en el relato y registrarlo en las transcripciones, utilizando para ello los “transcriptores de Poland” (Poland, 2002, citado en Rapley, 2007, p. 86) para seguir un proceso lo más sistematizado posible.

Se propició en las entrevistas la llamada “tecnología de lo confesional” (Valles, 2002) en cuanto a que los relatos se convirtieron, en más de una ocasión, en “confesiones” de los informantes sobre aspectos vitales que llevaban dentro y no les habían contado a otros familiares o amigos. La confesión es información valiosa en sí misma, pues da cuenta de situaciones que son determinantes en los individuos y explicativa de los comportamientos y las prácticas sociales (Ibáñez, 1979), objetivo central en cualquier investigación. Se daba en ambas situaciones, ya fuera con las familias en la entrevista narrativa, o con los responsables de centros en las entrevistas abiertas, aunque, en mayor medida –y consideramos que más pura- en el primer formato.

Nuestro enfoque era de tipo interpretativo y por ello se utilizaba un formato de entrevista abierta semiestructurada, por su capacidad de indagar en las representaciones, actitudes, motivaciones, y la manera en que se activan de manera pragmática (Alonso, 2003). No obstante, la aproximación metodológica hacia cada uno de los dos tipos de informantes, responsables institucionales y familias, fue muy diferente; tenía que serlo por su diferente posición y rol en el contexto estudiado. Lo veremos más adelante cuando tratemos las técnicas empleadas.

2.2. Diseño de la muestra

En el muestreo cualitativo no se tiene en cuenta la muestra representativa estadística de la población. Tampoco queríamos hacer una investigación etnográfica, desde la cual estudiáramos un caso o unos pocos casos en profundidad. No era el objetivo de la investigación, ya que intentábamos aproximarnos a los factores de la concentración escolar en un municipio, no en un centro. No podríamos tampoco estudiar, por razones evidentes, a todos los casos que componían nuestro estudio, ni tampoco nos interesaba, ya que todo emprendimiento científico aspira a estudiar unos pocos ejemplos de cierta clase cuyos resultados sean generalizables a la totalidad de los miembros de esa clase (Becker, 1998, p. 95), es decir, buscar una generalización de resultados analítica que pueda servir de guía en contextos similares (Kvale, 2008). Por lo tanto, nos separábamos de una tradición etnográfica para situarnos en una perspectiva etnosociológica que nos permitiera pasar de lo particular a lo general, mediante lógicas que pudieran explicar fenómenos parecidos en contextos similares (Bertaux, 2005, pp. 16–17).

Desde esta formulación, el tipo de muestreo que más se adecuaba a nuestros objetivos era el muestreo teórico, en el que la muestra de familias finalmente contemplada se fue construyendo progresivamente. Nos acercábamos por lo tanto a lo que Glasser y Strauss (1967) denominaron *grounded theory* o teoría fundamentada. El supuesto desde el que parte esta concepción es que el acceso a los datos cualitativos, a través del trabajo de campo, sirve para ir creando la teoría, y no al revés. Esto no significa, como ya apuntamos anteriormente, que no tuviéramos un conocimiento previo y unas preguntas previas de investigación a las que queríamos dar respuesta. La decisión de esta apertura teórica respondió, en parte, a que considerábamos que el objeto y enfoque de la investigación no había sido estudiado con suficiente profundidad en el contexto español. La manera de llevar a cabo el muestreo teórico fue a través del “método comparativo constante” (Glasser, 1969, citado en Flick, 2004, p. 248) por el cual los códigos y clasificaciones que iban apareciendo en las primeras entrevistas se iban integrando continuamente en las siguientes, en un proceso comparativo continuo hasta que finalizó el análisis y, con él, la muestra.

El mundo social al que nos acercábamos era el campo educativo en contextos de alta concentración, y los miembros o casos comprendidos vendrían dados por lo que Bertaux llama las categorías de situación (2005, pp. 19–20) o guía por la cual se establecen los perfiles de estudio. Por un lado, las familias inmigradas que residían en la ciudad de Granada y que tenían escolarizados a sus descendientes en centros escolares de la ciudad. Por otro lado, los responsables de los centros escolares identificados como CAC. Ambos compartían con sus miembros similares categorías de situación. Este era el campo o espacio social donde nos movíamos y desde el que se podrían establecer comparaciones con otras situaciones sociales similares.

Pero aún quedaban algunas decisiones de muestreo que tomar, por ejemplo decidir sobre el grado de amplitud o profundidad en la investigación. Las decisiones de muestreo fluctúan

siempre entre los propósitos de cubrir un campo lo más amplio posible y el de hacer un análisis que sea lo más profundo que se pueda (Flick, 2004, p. 84). A esto se le añade que, para alcanzar el grado de saturación de la muestra, es necesario diversificar al máximo los informantes (Bertaux, 1999, p. 8). En nuestro caso teníamos dos objetivos diferentes de muestreo, uno enfocado al ámbito institucional y otro a la elección de centro por parte de las familias. En el primer caso optamos por una mayor profundidad –tres CAC representativos-, en el segundo fluctuó entre la amplitud de seleccionar a familias de nacionalidad extranjera y la profundidad de saturar la muestra en aquellas nacionalidades más representativas de la ciudad.

2.2.1. Selección de los tres CAC

La muestra de los tres centros escolares seleccionados vino dada como resultado del análisis llevado a cabo en la primera fase. Mientras que el indicador de segregación escolar nos dio información sobre la magnitud del fenómeno, el análisis de la distribución del alumnado en los colegios nos indicó dónde se acentuaba en mayor medida. Además, el análisis de la vulnerabilidad territorial nos proporcionaba información también sobre el entorno socioeconómico en el que se ubicaban.

La intención inicial de la investigación no fue seleccionar tres centros estudio de caso como se hizo finalmente, ni siquiera se pretendía situar la investigación en centros concretos, sino que esto fue una decisión que se tomó de acuerdo a los datos que resultaron de los primeros análisis. Aunque la hipótesis de la que partíamos era lógicamente que la población de nacionalidad extranjera no se iba a escolarizar de una manera equitativa en los centros –así nos lo decía la literatura existente, alguna de ella referida al contexto granadino-, la diferencia clara entre las cifras que presentaban los centros, su oferta formativa, su localización en el territorio y el perfil diferenciado³⁶, hizo que nos decidiéramos por seleccionar algunos de ellos y estudiarlos más en profundidad.

La selección final de los tres CAC (Tabla 2) atendió a razones teóricas, pero también prácticas. Las razones teóricas eran evidentes, se trataba de tres centros que concentraban un gran porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera –dos de ellos los que más-, razón principal en nuestra investigación, ya que representaban tres casos paradigmáticos de concentración escolar. Los perfiles de los tres colegios eran también diferenciados en cuanto a red escolar y tipología en cuanto a servicios ofertados. Además, se situaban en tres distritos escolares diferentes y heterogéneos, que presentaban datos de vulnerabilidad diferenciados, por lo que proporcionarían una diversidad discursiva y amplitud teórica en los hallazgos y posterior profundización. Estas razones nos aseguraban una representación tipológica (Valles, 2002).

Las razones prácticas tenían que ver con el acceso al campo y la “economía de medios” en tiempo y recursos económicos (Valles, 2002). Ya que no se pretendía, en principio, una selección de estudios de caso, los que se seleccionaron finalmente tenían que estar ajustados a las posibilidades reales de profundizar suficientemente en cada uno de ellos. En cuanto al acceso al campo, barajamos la posibilidad de incluir un menor número, de un total de cinco centros potenciales. La incógnita de qué centros descartar se despejó fácilmente ante las dificultades de acceso sobre todo a uno de ellos, en el que la dirección no mostró interés en participar, y detectamos cierta reticencia sobre los objetivos del estudio.

³⁶ El perfil de los tres centros analizados se describe con mayor profundidad en el Capítulo 4, donde se analizan las entrevistas a sus responsables de dirección.

Las entrevistas a las tres personas responsables de dirección de los CAC tuvieron lugar en el mismo periodo que el llevado a cabo para las familias, durante los años 2014 y 2015. El perfil de los tres centros y sus respectivas personas responsables fue el que sigue a continuación:

Tabla 2. *Categorización de los perfiles de los tres CAC y personas responsables entrevistadas*

Nombre (ficticio)	Titularidad	Etapas	Entorno	Alumnado extranjero matriculado (%)	Código
Baltasar	Privado concertado	Infantil, primaria	Periferia, alta vulnerabilidad	44,7	CAC-1
Patricia	Privado concertado	Infantil, primaria, secundaria, FP grado medio	Periferia, vulnerabilidad media	36,3	CAC-2
Toñi	Público	Infantil, primaria	Centro, baja vulnerabilidad	44,9	CAC-3

Nota: la media de alumnado extranjero matriculado en los centros para el total de la ciudad es del 4,4%.

2.2.2. Selección de las familias

La selección de la muestra de familias se llevó a cabo siguiendo tres criterios principales: Primero, bajo la categoría de familias inmigradas laborales, es decir, eliminando de la muestra a aquellas familias cuya razón de migrar hubiese sido de otra índole como estudiar, por turismo, etc. El segundo criterio tuvo en cuenta la nacionalidad, atendiendo a las más representativas de la ciudad. El tercer criterio tuvo que ver con la condición de que tuvieran descendientes escolarizados en centros escolares de la ciudad, especialmente en los CAC, aunque en este criterio se amplió hacia los “casos negativos” (Bertaux, 1999, p. 9), es decir, aquellas familias que los escolarizaban en otros centros, para buscar la amplitud discursiva.

Siguiendo estos criterios, disponíamos de una muestra inicial que buscaba la saturación discursiva según ciertas categorías estructurales, que se fueron cerrando progresivamente a lo largo del proceso de campo, en lo que se viene a denominar la saturación progresiva de la muestra (Bertaux, 2005, p. 26; Ibáñez, 1979). Atendiendo a esta metodología, la saturación discursiva vendría dada por las siguientes categorías: nacionalidad, nivel educativo (clase social) y centro de escolarización filial. La muestra se tenía en cuenta a partir de las características socioestructurales del progenitor que se encargaba en mayor medida de la escolarización:

- **Nacionalidad:** Se abordó el trabajo de campo seleccionando las nacionalidades más representativas catalogadas como inmigración laboral, según datos del alumnado extranjero escolarizado por nacionalidad para el curso 2014-2015 y los datos residenciales del Padrón de Habitantes para el año 2014. Las nacionalidades de nuestros entrevistados fueron la marroquí, rumana y boliviana. Aunque estos tres grupos de origen conformaron las

categorías analíticas en base a la nacionalidad, debido a la necesidad de alcanzar un grado de saturación óptimo, se entrevistaron a familias de nacionalidad china, senegalesa, ecuatoriana y argelina, con cierta presencia en el alumnado matriculado en los colegios de la ciudad. Se propició el hecho de tener en cuenta cierta identidad cultural y aspectos histórico-culturales compartidos por áreas geográficas, como fue el hecho de seleccionar otras nacionalidades en el caso de países del Magreb, América Latina y África Subsahariana. Ello permitió contar con cierta homogeneidad intra-regional y heterogeneidad inter-regional.

- Nivel Educativo. Se entrevistaron a familias de diferentes niveles formativos alcanzados. Se consideraba el nivel formativo más alto alcanzado por cualquiera de los progenitores.
- Escolarización en CAC: Se entrevistó a familias que estaban escolarizadas en los tres centros seleccionados en la primera fase, catalogados como de alta concentración escolar. De igual manera, se entrevistaron a familias que no cumplían esta característica con el propósito analítico comparativo.

Aunque no formó parte del diseño muestral, se tuvieron en cuenta otras categorías analíticas relacionadas con los objetivos de la investigación: años de residencia en España, ocupación, edad, número de menores a cargo, número de cambios de centro y titularidad del mismo. Además, la perspectiva de género tuvo un enfoque transversal a lo largo de la investigación, tenido en cuenta discursivamente en los progenitores entrevistados, como en los menores escolarizados a los que se referían en las entrevistas.

La información concerniente a todas las categorías expuestas se recogió en casilleros tipológicos de muestreo, o fichas que utilizamos para seleccionar a los entrevistados orientadas a controlar – o garantizar mínimamente- la heterogeneidad de la muestra, en variables analíticamente relevantes (Valles, 2002, 2014). Por lo tanto, teníamos una muestra teórica homogénea (Bertaux, 1999, p. 7) de familias inmigradas con menores escolarizados al menos en centros de primaria, dividida en base a unas categorías analíticas definidas y herramientas para facilitar la selección de la muestra.

Sin embargo, a la hora de acceder al campo, seguíamos sin la certeza de saber a cuántas familias finalmente deberíamos de entrevistar para alcanzar el grado de saturación de la muestra. La respuesta no era fácil, a tenor de las palabras de Bertaux (1999, p. 7): “el número de casos observados no se sitúa en algún punto entre diez u once o entre treinta y treinta y un relatos, sino más bien en el punto de saturación”. Similares respuestas se extraían de otros teóricos relevantes compilados por Baker y Edwards (2012, p. 15), así que optamos por entender que “la solución pasaba por un cambio de enfoque, y recoger las evidencias necesarias para apoyar las conclusiones, y no querer que éstas vayan más allá de lo que los datos puedan respaldar”³⁷.

A partir de estas premisas, y teniendo en cuenta los “criterios maestros” (Valles, 2002) que debíamos de tener en cuenta en el muestreo cualitativo, la muestra se estabilizó en 38 entrevistas, donde consideramos que se halló el punto de saturación discursiva (Tabla 3).

³⁷ La frase es de Howard S. Becker, la traducción es nuestra.

Tabla 3. *Diseño muestral de las familias de nacionalidad extranjera entrevistadas*

Código	Grupo de origen	Nivel educativo progenitores	Número descendientes	Titularidad centro asignado	Tipo de centro
1	Bolivia	medio	1	concertada	Otro
2	Bolivia	medio	1	concertada	Otro
3	Ecuador	medio-bajo	2	concertada	Otro
5	Senegal	medio-bajo	2	concertada	Otro
6	Bolivia	medio-alto	2	pública	Otro
7	Bolivia	medio	3	pública	Otro
8	Senegal	medio	3	concertada	Otro
9	Bolivia	medio	3	pública	Otro
10	Bolivia	medio-bajo	2	pública	Otro
11	Bolivia	medio-bajo	4 o más	pública	Otro
12	China	medio	2	concertada	Otro
13	Rumanía	medio	1	concertada	CAC-2
14	Bolivia	medio-alto	4 o más	concertada	CAC-2
15	Rumanía	bajo	4 o más	concertada	CAC-2
16	Marruecos	medio	1	concertada	CAC-2
18	Marruecos	medio	3	pública	Otro
19	Marruecos	medio-bajo	1	pública	Otro
20	Bolivia	medio	2	pública	Otro
21	Rumanía	medio-bajo	4 o más	concertada	CAC-1
22	Bolivia	medio-bajo	3	concertada	CAC-2
23	Rumanía	bajo	4 o más	concertada	CAC-1
24	Bolivia	medio-bajo	2	concertada	CAC-2
25	Marruecos	medio-bajo	2	concertada	CAC-2
26	Ecuador	medio	1	concertada	CAC-2
27	China	medio	1	pública	CAC-3
28	Marruecos	medio-alto	2	pública	CAC-3
29	Bolivia	medio	2	pública	CAC-3
30	Bolivia	medio	2	pública	CAC-3
31	Bolivia	medio-alto	1	pública	CAC-3
32	Bolivia	medio-alto	1	pública	CAC-3
33	Marruecos	medio-bajo	2	pública	CAC-3

34	Marruecos	medio	2	pública	CAC-3
35	Argelia	medio-bajo	3	pública	CAC-3
36	Perú	medio-alto	2	pública	CAC-3
37	Rumanía	bajo	4 o más	concertada	CAC-1
38	Rumanía	medio-bajo	3	concertada	CAC-1
39	Rumanía	bajo	3	concertada	CAC-1
40	Rumanía	medio-bajo	3	concertada	CAC-1

Nota: No se han incluido las entrevistas 4 y 17 por considerarlas exploratorias en el trabajo de campo.

Por lo tanto, clase social, estatus migratorio y origen familiar –según las nacionalidades más presentes de la ciudad-, conformaron la muestra estructural. Entre estos criterios hicimos hincapié en el muestreo secuencial conceptualmente conducido (Valles, 2002), orientados por la literatura académica en la temática, pero con una orientación de construcción de teoría, que enfatizaba complementar y profundizar, en lugar de comprobar. En la búsqueda de la saturación de la muestra, los criterios de naturaleza más práctica nos llevaron a incluir también “pares opuestos” o “tipos polares” (Valles, 2002) que, aunque finalmente alguno de ellos no se incluyera en la muestra, arrojaron luz sobre aspectos no tenidos en cuenta o asumidos inicialmente.

Aunque no formaran parte de la muestra, fuimos conscientes a lo largo de toda la investigación de aquellas voces que quedarían fuera, como por ejemplo las de familias autóctonas y responsables de centros escolares con baja presencia de alumnado inmigrado. Considerábamos que la literatura se había ocupado en buena manera de sus discursos, aunque el simple hecho de imaginar los discursos de esa otra muestra nos proporcionó claves interpretativas y metodológicas a la hora de comprender el relato de nuestros informantes (Valles, 2002).

2.3. Técnicas empleadas

Durante la investigación, como ya hemos avanzado, se utilizaron diferentes técnicas relacionadas con cada etapa de la investigación. De esta manera, para la fase que denominamos inicial –o Fase 0- se utilizaron técnicas de análisis documental para la revisión de la literatura, que nos permitió seleccionar las referencias bibliográficas más adecuadas de acuerdo a nuestro enfoque teórico y metodológico. En la recogida de datos de la fase primera, con metodología cuantitativa, realizamos principalmente análisis estadísticos y de depuración de bases de datos, mientras que en la segunda fase, la elaboración de mapas temáticos y el análisis socioespacial tomaron protagonismo, previo a la “salida al trabajo de campo”. Por último, las técnicas de recogida de información llevadas a cabo en la última fase de trabajo de campo comprendió la observación no participante y la entrevista abierta, esta última en sus diferentes modalidades según el perfil de los informantes, responsables de dirección o familias inmigradas. Presentamos estas técnicas a continuación.

2.3.1. Revisión bibliográfica y depuración bases de datos

Aunque la revisión de la literatura se llevó a cabo a lo largo de toda la investigación, tuvo una mayor dedicación en las fases iniciales, donde se realizó un exhaustivo análisis documental de las referencias bibliográficas nacionales e internacionales sobre el tema investigado y la metodología implementada. En concreto, decidimos que las referencias bibliográficas a consultar tendrían que contener una buena parte de estudios llevados a cabo en el ámbito internacional. Las razones atendían a que el tema de investigación escogido se había tratado con mayor profundidad en otros países, con una inmigración más incipiente y con sistemas educativos que se habían encargado anteriormente de la incorporación de este alumnado. Por lo tanto, la literatura académica disponible en España en el tema propuesto todavía se podría considerar incipiente.

Para el tratamiento de las bases de datos proporcionadas por los organismos correspondientes, éstas se depuraron de acuerdo a los objetivos de la investigación, siguiendo los procedimientos usuales a través de herramientas estadísticas básicas.

2.3.2. Análisis socioespacial

Para representar los datos estadísticos en mapas temáticos llevamos a cabo un análisis geoestadístico por el que representamos los datos cuantitativos de la primera fase de análisis estadístico. Utilizamos un modelo de datos vectorial, que representa la realidad en forma de puntos, líneas y polígonos, habitualmente utilizado para tratar fenómenos geográficos discretos (Del Bosque González et al., 2012, p. 39), es decir, en un momento y lugar estático, como era el caso que abordamos.

Mediante capas que dividen los mapas en secciones censales, barrios y municipios, pudimos representar la presencia de la población de nacionalidad extranjera en la ciudad y superponer los datos de vulnerabilidad representados en el territorio, para comprobar visualmente como se distribuía en la ciudad la segregación residencial, previamente identificada.

El análisis socioespacial consistió en representar los datos georreferenciados de la ciudad respecto a los centros escolares, alumnado escolarizado y población de nacionalidad extranjera, a través de mapas escolares. Éstos permitían explorar de una manera muy gráfica la variedad de centros de manera jerárquica, según el porcentaje de alumnado extranjero escolarizado. De la misma manera que con la segregación residencial, los mapas escolares nos permitieron observar en el territorio la distribución escolar del alumnado en los distritos escolares e identificar los centros que presentaban una elevada concentración por origen nacional.

Esta primera parte de representación georreferenciada de datos nos permitió tomar decisiones de cara al trabajo de campo, la más importante de ellas fue seleccionar la muestra estructural de centros escolares y, al mismo tiempo, completar el análisis cualitativo situando los relatos en el espacio al que hacían referencia.

El análisis socioespacial se llevó a cabo desde una doble dimensión y en diferentes fases a lo largo de toda la investigación. Desde un análisis *explícito*, se representaba la localización georreferenciada de todos los datos y análisis cuantitativos realizados, de centros escolares, población y vulnerabilidad. Desde un análisis *implícito*, al realizar las entrevistas a familias y responsables educativos, en el análisis cualitativo teníamos en cuenta la localización de los centros en el territorio, por lo que contextualizábamos el relato, su entramado de decisiones de elección, que, en muchos casos, venían mediadas por la situación en el territorio.

De esta manera, a partir del análisis de la segregación residencial y escolar llevado a cabo en la primera fase, elaboramos seguidamente los mapas temáticos que facilitaban la lectura en clave residencial de los datos de escolarización y poblacionales. Las fuentes utilizadas eran las mismas que para el análisis cuantitativo –aunque adaptándolas al formato geográfico- ya que se trataba de representar geográficamente lo que íbamos conociendo a partir de los análisis, para comprender el fenómeno estudiado. Mediante la superposición de capas temáticas que permitía la herramienta, se fueron cruzando datos y mapas temáticos que dieron cuenta, sobre el territorio, el alcance de la segregación residencial y escolar en la ciudad. Los tipos de mapas que elaboramos fueron los siguientes:

- Mapas poblacionales: a través de los datos de la población de nacionalidad extranjera por secciones censales teníamos una fotografía suficientemente precisa de la localización en el territorio de la población de nacionalidad extranjera. Los datos por secciones censales nos proporcionaron una mayor precisión sobre la ocupación de la población en el territorio, cuantificando el peso de la población de nacionalidad extranjera respecto a la española. Además, contábamos con información del total de la población de nacionalidad extranjera menor de 16 años, que precisaban el análisis de la influencia de la concentración residencial en la escolar.
- Mapas de vulnerabilidad: estos mapas tenían en cuenta los indicadores sintéticos de vulnerabilidad calculados en la fase anterior y nos proporcionaron información visual de la concentración de la pobreza en la ciudad. La segregación residencial conlleva un componente de desigualdad en el grupo segregado, por lo tanto, se hacía necesario comprobar la relación entre la localización de la población extranjera y las zonas más vulnerables de la ciudad. Conjuntamente con los mapas poblacionales y escolares, los mapas de vulnerabilidad nos daban una fotografía de aquellas zonas donde se podría hablar de segregación residencial y escolar.
- Mapas escolares: por mapas escolares nos referimos a la información geográfica de los datos escolares, correspondientes a los centros escolares, a su distribución en el territorio, y al grado de concentración escolar de alumnado de nacionalidad extranjera. La posibilidad de su representación en el territorio nos proporcionó información visual que a menudo se escapa de los análisis estadísticos que miden la distribución escolar. Además, la herramienta utilizada nos dio la oportunidad de realizar algunos cálculos interesantes respecto a los datos socioeconómicos en cada distrito escolar, por lo que delimitamos manualmente las Áreas de Influencia Escolar (AIE), para posteriormente realizar un *zoom* para cada uno de los estudios de caso.

2.3.3. Observación no participante

En nuestra investigación, la técnica de observación fue complementaria de las entrevistas (Valles, 2002), aprovechando los momentos y localizaciones en las que éstas tenían lugar. Se caracterizó por ser una observación no sistemática con un carácter más bien informal, en ocasiones de manera encubierta y, en otras, descubierta (Flick, 2004, p. 150), pero alejada de la manera en que se implementa en las investigaciones etnográficas. En concreto, nuestra observación se dio en tres contextos diferenciados:

El primero de ellos, localizado en las instalaciones de los CAC, con motivo de las sucesivas visitas de contactación, concertación y realización de las entrevistas, tanto a los responsables de los centros, como a las familias, cuando éstas últimas se llevaban a cabo allí. Lo que nos

permitió esta técnica fue observar el “día a día” en los centros escolares, con las particularidades de ser espacios con mucho movimiento en el que la cercanía se notaba en mayor o menor medida entre responsables y familias, observando situaciones que reflejaban la tipología de cada uno de los centros.

Una segunda localización se situó en los alrededores de estos mismos centros, en los momentos previos a la entrada en ellos para realizar las entrevistas. Aquí la observación tomó un cariz más sistemático en el que, de manera deliberada por nuestra parte, acudíamos a la cita con tiempo suficiente para observar los momentos de entrada del alumnado y familias a los centros. Dependiendo del entorno, nos podíamos situar en cafeterías próximas con visibilidad o esperando junto a la entrada, para observar no solo cómo llegaban las familias que tenían escolarizados allí a los menores, sino también aquellas que pasaban de largo y se dirigían a otros centros. Las visitas a los colegios fueron continuadas para concertar o llevar a cabo en las propias instalaciones el trabajo de campo de las entrevistas. Esto implicó una observación en terreno en diferentes momentos del día -mañana o tarde- y en diferentes días a lo largo de todo el periodo de duración del campo. Esta técnica nos proporcionó información que complementaba los relatos que posteriormente nos contarían en el interior de cada centro.

Por último, otra localización importante fue en los domicilios de las familias entrevistadas, que nos proporcionó datos de contexto e información sobre el tipo de barrio y residencia que, de igual forma, contextualizaban los relatos que presenciáramos posteriormente. Esto lo tratamos con mayor profundidad a continuación.

2.3.4. Entrevista abierta

La técnica de la entrevista abierta es útil para obtener información de carácter pragmático, para conocer cómo los sujetos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales (Alonso, 2003, p. 72). La entrevista tiene como propósito por lo tanto “obtener descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado de los fenómenos descritos” (Kvale, 2008, p. 30). El investigador cualitativo, en tanto que analizador-interprete de discursos es un metodólogo pragmático, despliega su práctica de investigación como si fuera un sistema de estrategias y de operaciones encaminadas a conseguir respuestas a preguntas de investigación (Strauss, 1987, p.17; Strauss y Corbin, 2005; citado en Alonso, 2013, p. 13).

La interpretación de los testimonios se consideró ya desde el principio de la investigación como la premisa necesaria y el medio por el cual llegaríamos a los sentidos. Buscábamos una “interpretación densa” (Geertz, 1973) que contempla la comprensión de un fenómeno desde un conocimiento profundo e interpretativo, para comprender los actos simbólicos que aparecen en el discurso. De igual forma, desde un enfoque postmoderno (Kvale, 2008, p. 46), la entrevista se situó en un espacio de construcción de conocimiento entre dos personas, poniendo el énfasis en los contextos locales y en el carácter interrelacionado.

Por lo tanto, nuestra técnica de producción de datos tenía que ser una entrevista semi-estructurada, que nos situara en un punto intermedio entre una conversación cotidiana y un cuestionario cerrado. En palabras de Alonso (2003, p. 76), sería “una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador, con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con una cierta línea argumental”.

Desde este enfoque conversacional, el intercambio de información durante las entrevistas fue habitual, tanto con las personas de los equipos directivos, donde se participaba de cierta cultura académica entre “colegas culturales” (Garfinkel, 1967, p. 20), como con las familias entrevistadas, donde compartíamos una identidad no autóctona, al considerarnos nosotros mismos migrantes internos entre autonomías españolas, una coincidencia que no es trivial en la metodología biográfica a la hora de llevar a cabo el trabajo de campo (Valles, 2009, p. 108). Los beneficios redundaban en que se creaba un ambiente de mayor confianza, lo que facilitó el desarrollo de las entrevistas. En este sentido, la escucha activa fue una parte importante de la entrevista, tanto como el propio dominio de las técnicas de entrevista (Kvale, 2008, p. 91). Solo desde un procedimiento de escucha activa adecuada se podían elaborar segundas preguntas específicas para cada informante, que tenían la función de profundizar en los momentos importantes de la entrevista.

En general y a modo de guía a la hora de llevar a cabo las entrevistas, tuvimos en cuenta los doce supuestos básicos que para Kvale (2008) debe de cumplir toda entrevista que persiga una perspectiva fenomenológica. Por lo tanto, nuestras entrevistas se enmarcaban en un mundo cotidiano del que extraíamos significado para comprender las respuestas en el plano simbólico; eran cualitativas, ya que no cuantificamos sino que explicamos la interpretación del relato; también descriptiva, en el sentido de representar la diversidad de situaciones y acciones específicas de los informantes, no solo opiniones; mostramos ingenuidad por nuestra parte, entendida como apertura ante posibles temas nuevos; tuvimos presentes los objetivos de la investigación, siendo conscientes que aparecerían ambigüedades, inconsistencias, ambivalencias y contradicciones; también conocedores del posible impacto que pudiera inducir al cambio en los informantes; mostramos sensibilidad, interés y conocimiento sobre el tema, revelando nuestra información dentro de una situación interpersonal y recíproca en la construcción del conocimiento y; por último, supuso una experiencia positiva y enriquecedora (2008, pp. 34–38).

La utilización de la entrevista en nuestra investigación se enmarcaba, en función de los dos perfiles de entrevistados, en dos de los cuatro campos indicados por Alonso (2003, p. 77), que son la reconstrucción de acciones pasadas –con mayor énfasis en el enfoque biográfico- y el estudio de las representaciones sociales personalizadas. Los dos tipos de entrevistas llevadas a cabo para los dos perfiles diferenciados de informantes se tratan a continuación.

Entrevistas narrativas biográficas

Para las entrevistas realizadas a las familias seguimos un enfoque de entrevista biográfica. Este tipo de entrevista surgió en la Escuela de Chicago en sus primeros estudios biográficos³⁸, que se llegaron a convertir en hitos de la metodología cualitativa en la disciplina, hasta que posteriormente se impuso un periodo de hegemonía del enfoque cuantitativo. No fue hasta los años 70-80 que empezó a recuperarse el enfoque biográfico en la reconstrucción de experiencias vitales sobre todo en campos como la sociología del trabajo, las migraciones o la desviación, entre otros (Bertaux, 1999; Flick, 2004).

El estudio de las trayectorias en estos casos persigue un conocimiento holístico que permite comprender, en el sentido weberiano de la “verstehen” (Weber, 1964), los procesos que llevan a las prácticas sociales de acción de los individuos y su sistematización en tipologías o patrones

³⁸ Se puede considerar como la obra de referencia *El campesino polaco en Europa y América*, de F. Zaniecki y W. Thomas, publicada en 1918-20.

de conducta resultantes. Los factores que operan en la toma de decisiones no se explican solamente con factores inherentes de los individuos y los grupos, sino también –y aquí este enfoque muestra su fuerza analítica- por las constricciones a las que se ven determinados los sujetos en su toma de decisiones diarias. Se entiende desde un enfoque que da cuenta del cambio social, del dinamismo que experimentan las personas como miembros de la estructura social. Wright Mills (1967) decía que “la ciencia social trata de los problemas de la biografía, de la historia y de sus intersecciones dentro de las estructuras sociales” (citado en Bertaux, 2005, p. 16). Es desde un horizonte significativo situado (Alonso, 2013, p. 4) desde el que se interpreta y se comprende la praxis de los individuos. Lo interpretado está marcado, de esta manera, por su acción en la historia.

La comprensión tiene que venir de las razones prácticas del discurso y de la acción, para no caer en el peligro la interpretación hipersubjetiva de las motivaciones para la acción (Alonso, 2013, p. 5) o sobreinterpretación³⁹. Comprendimos las motivaciones de la acción en nuestros informantes a partir de las acciones prácticas, no de la mera opinión sobre aspectos sociales. Los motivos para la acción se entendieron en el marco de las acciones situadas y contextualizadas, y por lo tanto socialmente construidos en el discurso. En nuestro caso queríamos conocer las estrategias escolares de las familias inmigradas en su elección de centro, por lo que nos interesaba el “cómo”, en mayor medida que el “cuál” o incluso el “por qué”. La respuesta nos llevó a identificar todos los dispositivos que se ponían en marcha a la hora de elegir el colegio, desde las pretensiones u objetivos hasta el conocimiento traído, a través de las representaciones e imaginarios, y buscado en la práctica mediante los contactos y redes sociales. Quisimos alejarnos de una concepción apriorística, conscientes de nuestra ignorancia (Bertaux, 2005, pp. 20–21) respecto a las prácticas de escolarización. Se trataba de un colectivo suficientemente heterogéneo –más de lo habitual por su procedencia y cultura de origen diversa- que tenía que ser abordado manteniendo una “indiferencia etnometodológica” (Garfinkel & Sacks 1970, citado en Flick, 2004, p. 35) en la que las interpretaciones debían de surgir de las conversaciones con las familias inmigradas dentro de un contexto específico, la elección escolar en un sistema educativo ajeno.

Nos pareció pertinente acercarnos al objeto de estudio a través de esta metodología, concretamente mediante un enfoque biográfico en el estudio de las trayectorias migratorias, en forma de relato de vida acotado (Bertaux, 1999, 2005; Valles, 2009).

El enfoque biográfico nos permitió conciliar observación y reflexión (Bertaux, 1999, pp. 3–4), tener en cuenta las acciones y patrones de conducta relatados en un momento determinado y como consecuencia de acciones pasadas. Lo estructural –la posición en la estructura- y lo simbólico –el imaginario y las representaciones sociales en torno a la educación, por ejemplo- explicaban la praxis de las familias en el campo educativo. La aplicación biográfica en el ámbito de un enfoque migratorio resultó pertinente en nuestro caso, ya que era necesario conocer los pasajes por los que habían pasado nuestros informantes.

En cuanto a las trayectorias migratorias, resultaba pertinente este enfoque cronológico en el que conociéramos las razones de emigrar y el proceso de llegada al país, por lo que nos acercábamos a un enfoque biográfico de relatos de vida familiares (Bertaux, 2005, p. 20; Miller, 1999). A pesar de que las entrevistas eran individuales –al miembro que se encargaba de la educación- no

³⁹ Se entiende por sobreinterpretación o interpretación hipersubjetiva, aquella “interpretación insostenible, descontextualizada y excesiva, guiada más por la intención unívoca del receptor que por la postulación coherente de una intención del texto” (Alonso, 2013, p. 12).

podíamos obviar que las decisiones se tomaban en muchas ocasiones en conjunto, más si cabe teniendo en cuenta el carácter transnacional de las familias. Por lo tanto, las trayectorias sociales en lo referente a la toma de decisiones y estrategias, y en las constricciones que experimentaban los sujetos, tenían un carácter familiar, en consonancia con el proyecto migratorio. Esta relación en el ámbito familiar no estuvo exenta de conflictos, como tampoco lo estaba la incorporación a la sociedad receptora, de ahí que, siguiendo a Valles (2009), en una justificación del método biográfico en las trayectorias migratorias, seguimos la firme convicción de contribuir a superar la invisibilización del colectivo migrante desde su propia voz. Este objetivo transversal tomó un cariz evidente en aquellas ocasiones en que relataban procesos de discriminación y exclusión, para los que el enfoque propuesto encajó perfectamente.

La estructura de la conversación se articulaba en torno al eje biográfico pasado, presente y futuro (Valles, 2009, p. 108) en el que las familias relataban sus trayectorias dentro de su posición en la estructura social. Nos proporcionaban información sobre su identidad a través de las prácticas discursivas y en torno a la manera en que éstas eran adaptadas, justificadas en base a las acciones tomadas. En ocasiones se observaron discursos contradictorios, ambivalentes, en los que los informantes justificaban sus actos para buscar legitimidad (Martín Criado, 2014, pp. 122–123), lo que, lejos de invalidar los discursos, los posicionaba en el contexto de la capacidad de agencia y adaptabilidad a una sociedad receptora e institución educativa ajena.

El relato de vida, a diferencia de la historia de vida (Denzin, 1989), alude a un tipo entrevista desde la perspectiva de sus protagonistas, tal y como la contaron las familias, incluyendo únicamente su propio relato, sin completar con otros documentos biográficos. Se optó, por lo tanto, por un relato de vida acotado al momento de iniciar el viaje migratorio, hasta llegar a la sociedad receptora, en la que tomaba especial relevancia los momentos de elección de centro y el tipo de relación de las familias con los centros en el proceso de escolarización. Eran las relaciones socioestructurales las que nos interesaban en el campo migratorio y educativo.

Desarrollo de las entrevistas a las familias

Las entrevistas realizadas contaban con varias fases temporales, acotadas a momentos importantes en la toma de decisiones. Se trataba de entrevistas con formato de conversación informal (Valles, 2002), huyendo del interrogatorio (Alonso, 2003, p. 85) en las que no había un guion premeditado de preguntas –aunque sí de temas– precisamente para evitar el formato típico de las entrevistas directivas o semidirectivas. Elaboramos para cada bloque temático, siguiendo los consejos de Valles (2002) y Kvale (2008, p. 87) unas preguntas dinámicas de motivación, expresadas en un lenguaje más coloquial, para superar los momentos de silencio o reconducir el relato hacia los objetivos de la investigación. Aunque la mayor parte de las entrevistas se realizaban al miembro de la familia que tenía mayor peso en la toma de decisiones de escolarización, en ocasiones los dos progenitores estuvieron presentes en la entrevista, por lo que se optó en estos casos por un formato de narración conjunta (Flick, 2004, pp. 135–136), muy apropiada en los estudios familiares en los que los miembros dan forma a la conversación con una mínima intervención por nuestra parte.

En cuanto a la estructura de la entrevista, en la primera parte se comenzaba con el relato por parte del informante, a modo de narración improvisada (Flick, 2004, Chapter IX; Kvale, 2008, pp. 102–103), en la que se aludía a una autobiografía acotada al momento en el que dejaron su país de origen e iniciaron el proyecto migratorio. Aquí emergía el imaginario de las razones sobre las cuales decidieron venir a España, les pedíamos que las contextualizaran y

profundizaran sobre el significado de expresiones como “venir a trabajar”, “buscarme la vida”, “mejorar”, “progresar económicamente”, “por mis hijos”, etc. Aquí el enfoque tomaba forma de análisis del discurso, para indagar en los significados atribuidos y en la jerarquización discursiva de las palabras y los actos, teniendo en cuenta las categorías estructurales y situacionales. La fuerza del sentido autobiográfico se sustentaba en la propia selección inconsciente, a través de la memoria, que realizaban sobre lo que para ellas habían resultado momentos importantes, significativos en las vivencias y por lo tanto explicativos en la toma de decisiones, que funcionaba a modo de autoselección o autodiscriminación de la información más relevante.

En la segunda parte, el carácter biográfico viraba hacia una conversación acerca de las prácticas en torno a la educación y los significados depositados en ellas. Se establecían en estos casos unos perfiles muy diferenciados acerca de las preferencias, de las posiciones ideológicas discursivas en torno a las nociones de poder, y en cómo se conjugaban en la trayectoria migratoria, con estatus cambiantes y continuas alusiones a sus vidas en origen y en destino. En este punto se analizaban los cambios en la posición o estatus de los individuos dentro de la estructura social, mediante la relación entre la forma de pensar, ser, o considerarse, y la manera de comportarse de los individuos ante las situaciones y limitaciones externas, a modo de recorrido o “carrera moral” (Becker, 2009; Goffman, 1970). Lo relevante de este concepto es que relaciona el comportamiento como resultado de la modificación de la persona según las posiciones que va ocupando, lo que indicaría que las creencias son posteriores a las prácticas, adaptando el discurso a los acontecimientos, contrariamente a lo que se cree (Martín Criado, 2014, p. 121).

Este aspecto se observó nítidamente en el desarrollo posterior de las entrevistas, cuando en la tercera parte se indagaba en el proceso de elección de centro y el relato fluctuaba entre las preferencias, las elecciones y las posibilidades de las mismas. Se narraban las elecciones vinculadas a los éxitos y fracasos, y las decisiones ante los siempre controvertidos cambios de centro escolar de manera voluntaria y excepcional. Tomaba forma el relato y se mostraba la legitimidad discursiva (Alonso, 2003) sobre lo que era socialmente aceptado y lo deseable, ante justificaciones e incoherencias discursivas (Martín Criado, 1998) sobre cambios de centro por diferentes motivos como el descontento con la educación, el profesorado, el trato recibido, o sobre la satisfacción con la red escolar pública o concertada, a posteriori.

Por último, en la cuarta parte de la entrevista, se indagaba sobre las expectativas y aspiraciones académicas, en base a la trayectoria escolar y vital observada. Las familias llevaban a cabo una especie de recapitulación sobre la trayectoria y el cumplimiento de objetivos hasta la fecha. Se recuperaba en este punto el tono autobiográfico y, en ocasiones, los informantes traían a la entrevista el proceso de aprendizaje de lo vivido como experiencia migratoria y, a menudo, surgía el tema de la idea de retorno en los progenitores.

El formato de entrevista fue mixto, en correspondencia con el enfoque, lo que redundaba en una necesidad de bascular entre una entrevista factual o conceptual (Kvale, 2008, pp. 99–100). De esta manera, en determinados pasajes tomaba forma de entrevista factual, que daba cuenta de momentos específicos en los que fue importante preguntar sobre hechos concretos como la elección de centro o la trayectoria escolar del menor, o si iniciaron el proyecto migratorio con o sin permiso de residencia; mientras que en otros pasajes se orientaba hacia una entrevista conceptual, que nos daba información sobre los significados e imaginarios, por ejemplo, acerca de la educación, de los valores, del sistema educativo en su conjunto, o sobre la diferente concepción del éxito escolar.

Por supuesto, no todas las entrevistas fueron iguales. En muchas ocasiones nos guiamos por un pragmatismo que orientó la entrevista hacia la utilidad como producción de discursos. Se sucedieron momentos de mayor y menor direccionalidad (Bertaux, 1999, p. 10) según las circunstancias y siempre teniendo en cuenta el objetivo de la investigación. En esta línea, hubo ocasiones en las que tuvimos que desarrollar una identidad flexible y pragmática (Alonso, 2003, p. 85), previendo estrategias menos abiertas en el tipo de entrevistas y más dirigidas en aquellos casos en que las personas entrevistadas no se mostraban muy colaborativas o por dificultades contextuales. Este tipo de situaciones adversas se dio en situaciones con problemas idiomáticos, donde las familias entrevistadas no tenían un nivel óptimo de español –ni nosotros de su idioma– y no se contaba con una persona que hiciera labores de traducción, o en otros casos donde las familias mostraban desconfianza por el tema de investigación y no profundizaban en sus informaciones. Por lo tanto, se puede decir que las entrevistas fluctuaron entre “el método y el oficio” (Kvale, 2008) o el “arte” (Flick, 2004).

Entrevista abierta semidirectiva

Además de las entrevistas a las familias inmigradas, decidimos captar la perspectiva institucional, realizando entrevistas en los tres CAC seleccionados. Sirvió como doble propósito, en primer lugar, para captar el discurso institucional sobre la concentración desde los propios centros que más concentraban y, en segundo lugar, nos proporcionaba acceso a las familias que allí escolarizaban a sus descendientes. Además, una tercera función de estas entrevistas se relacionaba con el proceso de triangulación en la investigación: Primero, a modo de “triangulación de datos” (Denzin, 1989; Flick, 2004, p. 243), validando y/o complementando la información recabada en la fase cuantitativa, al cotejar las cifras obtenidas de concentración escolar; segundo, a modo de “triangulación de perspectivas” (Flick, 2004, pp. 39–41, 64), ya que se complementaba el discurso institucional del centro con el de las familias que allí se escolarizaban.

El enfoque de la entrevista en este caso tenía que ser diferenciado. El relato de vida no tenía mucho que ofrecernos, ya que se trataba de conocer los mecanismos por los cuales los centros escolares se convertían en vectores de atracción de familias inmigradas. Aunque los responsables entrevistados nos proporcionaron un conocimiento en clave histórica de sus trayectorias profesionales hasta llegar a su puesto actual, así como de la historia de cada uno de los centros –esto resultó extremadamente útil para entender parte del proceso de segregación escolar–, las entrevistas no se orientaron hacia una biografía o trayectoria profesional amplia de ellos mismos.

Se consideró más útil un enfoque estructural de entrevista abierta semidirectiva, con menos narrativa, mediante el cual pudimos captar mejor el discurso en el que se insertaban los y las responsables. Las personas entrevistadas, líderes institucionales con una posición de responsabilidad, presentaron unos discursos mucho más reflexionados, más trabajados, menos espontáneos, debido a la experiencia acumulada en el puesto –bastante elevada por parte de los tres– por lo que se hacía necesario un estilo más orientado a las entrevistas de élites (Kvale, 2008, pp. 98–99).

El análisis de discurso nos proporcionó claves sobre el significado que para ellos tenía la concentración escolar desde sus posiciones de responsables de centros con elevadas cifras de alumnado foráneo. Esta categoría de situación resultó muy potente, en el sentido de que resultaba muy acotada y cerrada a unos pocos casos en la ciudad, aunque no por ello los

discursos resultaron homogéneos, sino que se materializaron las diversas concepciones en torno a la igualdad en la educación, los temas de poder y discriminación hacia las familias inmigradas, con discursos cargados de ideología. En este contexto, el análisis mediado por la posición discursiva de los sujetos (Foucault, 1970b, 1970a), como hacíamos alusión anteriormente, resultó más importante, si cabe, en estas entrevistas.

Desarrollo de las entrevistas a responsables de CAC

En las entrevistas en profundidad a los responsables educativos, también teníamos un guion definido según bloques temáticos con unos objetivos claros que queríamos alcanzar, como eran comprender las razones de la concentración escolar en esos centros, más allá de la explicación residencial, y el papel que tenían la institución escolar.

Ya que se trataba de personas con las que ya había habido un contacto previo y una buena predisposición para ayudarnos en el proceso de contactación con las familias, no fue necesaria una presentación previa en el momento de la entrevista. Ésta se llevó a cabo en los despachos respectivos y fueron anteriores a las entrevistas realizadas a las familias que se escolarizaban allí. Anteriormente se habían realizado gran parte de las entrevistas a familias que no se escolarizaban en esos centros. La razón de entrevistar a otras familias anteriormente obedecía a que queríamos conocer la perspectiva familiar, para evitar concepciones apriorísticas que pudiesen haber derivado de una primera entrevista en profundidad con responsables antes de acceder al grueso de las familias.

En primer lugar les preguntamos sobre la concepción del tipo de centro del que eran responsables. El relato vino mediado, en parte, por las representaciones sociales, imaginarios y significados y, por otra parte, por la función y visión del centro hacia las familias, su posición dentro de un casi-mercado educativo, que servía para diferenciarse de los otros centros de la ciudad. Se les preguntaba también por el profesorado con el que contaban y que se compararan con otros centros de la zona, para analizar posibles factores que pudieran incidir en la mayor concentración escolar. Ambos relatos estuvieron mediados por la composición escolar diferenciada de cada centro, es decir, por las familias que en ellos se escolarizaban.

En un segundo tema, con cierta continuidad con el primero, se les preguntaba por los objetivos del centro, su función como centro de enseñanza. Queríamos profundizar sobre dónde se posicionaban ideológica y educativamente y cómo conjugaban esta función a nivel pragmático, con la filosofía del centro. El tercer bloque se enmarcaba directamente en la composición del alumnado para conocer si se contaba un perfil-tipo de familias que acudían al centro y, sobre todo, por qué acudían en mayor medida a ese y no a otros cercanos. En esta parte nos proporcionaban información no solo sobre su centro, sino también de los otros cercanos, lo que aportaba claves analíticas sobre posibles factores explicativos de la segregación escolar, desde la práctica profesional de los entrevistados. También nos informaban sobre la trayectoria de las familias una vez que terminaban su educación en este colegio, en su transición al instituto.

Por último, se dejaba un tiempo para que, si así lo deseaban, añadieran cualquier aspecto de manera “libre”, con la grabadora apagada. En esta especie de “post-entrevista” (Valles, 2002), a diferencia de lo que esperábamos, recabamos información relevante, en la que llegamos en ocasiones a confesar aspectos no detectados en la entrevista grabada formalmente.

Estas entrevistas resultaron provechosas en cuanto a que los discursos nos revelaron posicionamientos ideológicos en torno a la problemática de la segregación, de la exclusión, la

diversidad, los centros gueto y otras formas de exclusión en torno a la segregación escolar. Nos proporcionaron elementos de análisis que resultaron interesantes a la hora de entender las prácticas en torno a la escolarización en contextos de alta concentración escolar. Además, como hemos avanzado anteriormente, nos permitió una triangulación en la investigación, que enriqueció y proporcionó fiabilidad al proceso de investigación.

2.4. El “trabajo de campo”

En este apartado se presenta el desarrollo del proceso de trabajo de campo de las entrevistas, tanto las realizadas a las familias como a las personas responsables de los centros escolares estudiados.

Comenzamos por la dimensión temporal en el que se llevó a cabo la etapa del trabajo de campo, que duró casi dos años. Posteriormente, se muestran las fases más o menos habituales que requiere cualquier investigación en el campo social con metodología cualitativa de entrevistas presenciales, desde el momento de la contactación, hasta el tipo de localización donde tienen lugar. También se muestra el tiempo de duración de las entrevistas, que resultó diferente en función de, entre otras variables, las diferencias culturales, en el caso de las entrevistas a las familias migrantes.

Finalizamos el apartado con los criterios que se siguieron a la hora de redactar y almacenar los materiales o productos resultantes de las entrevistas como son las grabaciones, las notas de investigación y las transcripciones, que sirvieron para realizar el posterior análisis, lo que se ha venido a denominar, en la investigación cualitativa, los materiales de trastienda.

2.4.1. Dimensión temporal

El momento en el que comenzó el trabajo de campo fue inmediatamente posterior a la finalización de las primeras fases de análisis cuantitativo y elaboración de mapas temáticos, cuyos resultados requerían la profundización en el terreno. La duración total del trabajo de campo cualitativo duró alrededor de dos años, comprendiendo los cursos académicos 2013-14 y 2014-15.

Sin embargo, la temporalidad de las entrevistas entre los responsables de los centros no siguió una linealidad cronológica perfecta, sino que la dimensión temporal de las entrevistas estuvo caracterizada por la interdependencia entre las etapas. Podemos atribuir las causas a diferentes razones, siguiendo a Kvale (2008, p. 68), a veces debido a una interdependencia fortuita o casuística y, otras veces, por una interdependencia voluntaria o provocada.

El primer tipo se dio cuando las entrevistas a familias escolarizadas en alguno de los CAC coincidieron en tiempo con entrevistas a otras familias que no se escolarizaban en ellos, o con familias de otros CAC. Aunque se intentó, en la medida de lo posible, llevar a cabo todas las entrevistas en cada colegio para poder ir a otro, por causas logísticas, esto no fue siempre posible. Las razones fueron variadas, en parte por los calendarios académicos, que hacían que en algunos centros se pudiera avanzar más que en otros, en parte por los tiempos de contactación, que implicaba que las entrevistas fueran surgiendo intermitentemente desde fuentes diferentes y según la disponibilidad de las familias. Esto llevó a que se alternaran momentos temporales de pocas entrevistas, más salteadas en el tiempo, con momentos de mayor concentración de éstas.

El segundo tipo vino provocado por el propio proceso de validación de las entrevistas y por la construcción teórica de la muestra, al que hacíamos alusión en el enfoque metodológico. Nuestra propuesta de teoría fundamentada requirió de una revisión continua de las entrevistas realizadas, para completar y comprobar las categorías que iban apareciendo en las primeras entrevistas respecto de las últimas. Irremediablemente, este hecho suponía tener que alargar en el tiempo el desarrollo de las entrevistas de campo. De igual manera, en las sucesivas visitas que hacíamos a los CAC para llevar a cabo las entrevistas con las familias, se completaba información con los responsables educativos con preguntas de control que validaban los hallazgos aparecidos en el análisis, y servían de igual manera para comprobar relatos obtenidos por familias⁴⁰.

2.4.2. Contactación

El proceso de contactación con las familias inmigradas no resultó sencillo, sobre todo porque no se trataba de un colectivo con el que compartiéramos espacios de socialización habitualmente. Este hecho fue el que nos llevó a establecer una estrategia de contactación múltiple, a través de varias fuentes y formas que, lejos de comportar una debilidad, creemos que mejoró el proceso de análisis por una doble razón: por un lado, la heterogeneidad en los espacios de contactación llevó a una mayor diversidad discursiva y minimizó el sesgo discursivo de la saturación (Valles, 2002); y por otro lado, contar con varias fuentes aceleró la búsqueda de informantes.

La manera de proceder a la búsqueda de perfiles susceptibles de contactación se realizó, en mayor medida, a través de terceras personas e instituciones. Lógicamente acudimos a los propios CAC con el doble objetivo de entrevistar a los responsables de dirección y a las familias que se escolarizaban en ellos.

Otra fuente de contactación fue a través de amistades que tenían contacto directo con familias que habían inmigrado a Granada. En este caso, uno de nuestros informantes, por su origen senegalés y su trabajo con este colectivo, se convirtió además de facilitador en la contactación de las entrevistas en informante clave, figura de gran relevancia en la tradición etnográfica (S. Taylor & Bogdan, 1987). De hecho, esta persona nos dio información muy valiosa sobre el proceso de llegada e integración del colectivo de esta nacionalidad en la ciudad, e incluso hizo las veces de traductor en alguna de las entrevistas realizadas. Sin esta figura, nos atrevemos a afirmar que el acceso a las familias de nacionalidad senegalesa hubiese sido muy dificultoso. En este sentido, otros informantes clave que nos facilitaron la contactación con familias de otras nacionalidades fueron una profesora de chino, que conocía algunas familias de esta nacionalidad residentes en la ciudad, y algunos amigos nuestros que, por diversas razones, conocían a familias que cumplían las categorías muestrales.

También acudimos a asociaciones pro-inmigración que, aunque no resultaron demasiadas en número, nos proporcionaron igualmente información sobre el colectivo y las diferentes nacionalidades en su proceso de llegada a la ciudad. Alguna de las asociaciones que trataban con colectivos más desfavorecidos y que se situaban en el extrarradio se mostraron más proclives a ayudarnos, lo que avanzaba la implicación que estas asociaciones establecen con las familias migrantes. Ello contrastó con otras asociaciones más enfocadas solo a un apoyo inicial

⁴⁰ En estos casos especialmente se cumplieron escrupulosamente los condicionantes éticos concernientes a la intimidad de las familias.

con el colectivo y más administrativo, que se mostraron muy reacias a ayudarnos, nos comentaron, aludiendo a motivos de intimidad.

Finalmente otra opción fue por medio de las propias familias que iban colaborando en las entrevistas realizadas a las que, al final de la entrevista, se les preguntaba amablemente sobre la posibilidad de que nos remitieran a otras familias conocidas o de su entorno que cumplieran las categorías analíticas del muestreo. Esta práctica se denomina muestreo por “bola de nieve”, una técnica muy socorrida en las investigaciones de la que, sin embargo, tuvimos muy presente que no fuera la principal fuente de contactación, para evitar, como venimos apuntando, el posible sesgo en la saturación resultante (Valles, 2002).

2.4.3. Localización

El espacio donde se desarrollaron las entrevistas fue diverso, en parte debido a nuestra predisposición a que el sitio fuese lo más cómodo posible para las familias entrevistadas. Queríamos que fueran ellos o ellas los que eligieran donde preferían ser entrevistados, siempre que el lugar permitiera llevar a cabo una entrevista en condiciones óptimas. Bajo esta premisa, realizamos las entrevistas en sitios diferentes.

Un número considerable de ellas tuvieron lugar en los propios centros escolares donde estaban escolarizados sus descendientes. Este hecho, por sí mismo, nos dio información valiosa por un doble motivo: Por un lado, nos daba la oportunidad de pasar más tiempo en el recinto –antes y después de la entrevista- lo que reforzaba la parte de observación del centro y su entorno, y también reflejaba la predisposición del centro de facilitarnos, a nosotros y a las familias, un espacio cómodo. Por otro lado, por razones logísticas derivadas de aprovechar el espacio utilizado para las entrevistas a las personas responsables de los CAC, ya que la mitad de la muestra de familias entrevistadas se escolarizaba en ellos.

Otras entrevistas se localizaron en los propios domicilios de las familias. Fueron espacios de recogida de información importante, ya que en estos casos podíamos observar *in situ* las condiciones en las que vivían, el tipo de vivienda, y también la zona exacta donde se localizaba el hogar, que nos daba información socioespacial muy relevante para la investigación.

Finalmente, otras entrevistas se llevaron a cabo en espacios públicos como cafeterías, sobre todo cercanas a los centros escolares donde se escolarizaban los menores, pero también en alguna ocasión cercana al domicilio de las familias, en aquellas que así lo preferían. En alguna ocasión se realizó en lugares públicos como parques o plazas, aunque fueron las que menos.

2.4.4. Duración de las entrevistas

La duración de las entrevistas, en el caso de las familias, resultó muy variada debido fundamentalmente al enfoque biográfico llevado a cabo. En ocasiones, algunos de los informantes se mostraban muy extensos con los detalles acerca de la llegada a la ciudad, generalmente después de pasar por localizaciones intermedias, que en ocasiones suponían otras ciudades cercanas o lejanas, o incluso países. Aunque se intentaba reconducir cuando considerábamos que la información era suficiente, se alargaba irremediadamente, fundamentalmente porque resultaba una información relevante asociada al tipo de proyecto migratorio, movilidades y expectativas en la sociedad receptora, pero también porque en estos episodios biográficos se reflejaba la experiencia escolar vivida en España en comparación con el

sistema educativo de origen. En estos casos las entrevistas podían durar una hora y media o incluso dos horas. En el lado contrario, en aquellas familias que se mostraban más escuetas en detalles, muchas de ellas atravesadas por barreras idiomáticas, la entrevista tuvo que adoptar una forma más dirigida, reduciéndose considerablemente la duración total.

En el caso de las entrevistas a los responsables educativos, a pesar de que la entrevista tenía un enfoque más dirigido, la duración fue considerable, ya que contaban con lujo de detalle su opinión respecto a los temas seleccionados. Además, como ya adelantábamos, su posición relevante y conocedora respecto al tema de investigación, y también debido a su posición interesada de dar un relato positivo, lógico, o justificado respecto a la institución de la que eran responsables, provocó que la duración fuese más larga de lo esperado. Estas entrevistas duraban alrededor de una hora aproximadamente, sin embargo, éstas no se limitaron a únicamente el momento de la grabación de la entrevista sino que, a lo largo de las numerosas visitas realizadas, completábamos información que se había quedado difusa o ambigua o por circunstancias de la investigación⁴¹.

2.4.5. Diferencias culturales

Debido al perfil de las familias entrevistadas los encuentros tomaron forma de entrevistas transculturales (Kvale, 2008, pp. 96–97), que conllevaban una problemática añadida a la hora de su desarrollo, en un doble sentido:

En primer lugar, las culturas de origen de las familias nos resultaban en ocasiones muy ajenas y tuvimos que ser muy prudentes con la manera de acceder a ellas, sobre todo en los primeros momentos de las entrevistas. Como ejemplo, en alguna entrevista, debido a concepciones patriarcales sobre el cabeza de familia, insistieron en que debía de estar presente el hombre – aunque este no fuera quien se encargara principalmente de la escolarización- lo que pudo influir en el relato de las mujeres, sobre todo al comienzo, mostrándose menos participativas. Consecuentemente, en algunas ocasiones era el hombre el que accedía a ser entrevistado aunque en realidad se encargara la mujer de la educación filial, implicando que éste preguntara recurrentemente a su mujer. En ocasiones se corrigió cambiando el enfoque de la entrevista hacia formatos más dirigidos. Las diferencias culturales también se notaron cuando las familias aludían a comparaciones o paralelismos con los sistemas educativos de origen –en gran medida desconocidos para nosotros- por lo que teníamos que preguntarles sobre aspectos que ellos daban por supuestos sobre las diferencias entre ambos sistemas.

En segundo lugar, una barrera más directa tuvo que ver con el idioma, sobre todo se dio en las familias de nacionalidad rumana y alguna de origen senegalés en las que no estuvo presente nuestro intérprete informal. Los informantes clave jugaron un papel crucial de maneras diferentes. En ocasiones haciendo las veces de traductores informales, como hemos apuntado para el caso de las familias senegalesas sobre todo, y alguna de origen rumano. En otras ocasiones facilitando el contacto con las familias “orientándonos culturalmente” sobre la manera en la que deberíamos de proceder por ejemplo con familias de origen chino, aconsejándonos que a las entrevistas que se desarrollaran en su domicilio lleváramos un pequeño obsequio, para mostrar gratitud y facilitar el desarrollo de la entrevista.

⁴¹ Esto fue posible gracias al método de codificación “en caliente” que se iba haciendo a lo largo de la investigación, y también, por supuesto, por la colaboración y predisposición de los entrevistados.

2.4.6. Los materiales de trastienda

El concepto de “materiales de trastienda” (Valles, 2015) tiene su origen a finales de 2011, con la aparición en la web del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) de un apartado de consulta donde se difundían materiales producidos en estudios cualitativos, como transcripciones de grupos de discusión. Esta práctica de archivo fue pionera en la investigación española y a día de hoy sigue siendo muy completa, en la que se considera que pudo haber servido de punto de inflexión para que cada vez se incorporen más materiales de este tipo en las investigaciones cualitativas.

Estos materiales incluyen todo aquel material que producen los y las entrevistados a lo largo del proceso de trabajo de campo. Se trata de un aspecto que cobra cada vez mayor relevancia en un contexto de cada vez mayor necesidad de fiabilidad, replicabilidad y rigurosidad del quehacer científico en su vertiente cualitativa. Miguel S. Valles resulta claro en la siguiente cita sobre la utilidad de estos materiales:

“Se aboga por hacer más visibles y transferibles los modos reales de investigar; incluso de hacerse investigador (...); también con la mejora de la calidad de los estudios, con el re-uso o re-análisis de los diversos materiales que se producen al investigar. Contrástese, por ejemplo, la norma habitual de publicar estudios sin o con mínimas fichas técnicas, frente a la alternativa de publicar o hacer accesibles guiones, transcripciones, u otras bases documentales” (Valles, 2014, p. 182).

Para nuestra investigación, la producción de estos “elementos empíricos de trastienda” tuvo la forma de grabaciones, notas de investigación y transcripciones. De esta manera, la gran mayoría de las entrevistas fueron grabadas porque no supuso un inconveniente para los entrevistados, salvo en dos casos concretos en los que, por petición de los propios entrevistados, se declinó su uso, tomando notas en su lugar. En otras pocas ocasiones, a pesar de que se permitió la grabación, se detectó cierta inhibición por parte de algunos entrevistados, unas pocas familias y un responsable de CAC. En estos casos, la estrategia fue la de apagar la grabadora una vez terminada la conversación y continuar conversando de manera informal, pero volviendo a aquellos pasajes donde se detectó la barrera comunicativa.

En todos los casos, una vez terminadas las entrevistas, y de manera sistemática (Flick, 2004, pp. 185–187), se procedía a tomar unas breves notas de investigación o memorándums lo más rápido posible –incluso en la misma localización o cerca de donde tuviera lugar la entrevista-, a modo de “examen en caliente” (Bertaux, 1999, p. 11) que nos facilitó un acceso más rico a los significados que las transcripciones posteriores (Kvale, 2008, p. 84).

Los memorándums son notas que tienen que ver más con las codificaciones teóricas, en formato libre de ideas conceptuales y sus relaciones (Glasser, 1978, citado en Gibbs, 2007, p. 55), mientras que las notas de campo son más propias de los datos cualitativos recogidos en las entrevistas y observaciones. Las notas de campo y memorándums se registraron en documentos por separado de los datos primarios (Gibbs, 2007; Glasser & Strauss, 1967) y seguimos un formato de escritura de “relato confesional” (Van Maanen, 1988, citado en Gibbs, 2007, p. 53) en el que expresábamos nuestras percepciones recogidas en terreno desde una óptica más personal e intimista, explorando los problemas y hallazgos que experimentábamos a nivel teórico y metodológico. Se escribieron notas de campo de cada entrevista realizada y memorándums solo de aquellas entrevistas remarcables teórica y analíticamente.

Respecto a las transcripciones, se trató de escribir lo más pronto posible –en 1 o 2 días- para mejorar el proceso. En las notas de campo tomábamos información sobre el desarrollo de la entrevista e incluíamos información tanto objetiva, en forma de elementos o momentos concretos que habían surgido, como problemas, citas, palabras, etc., como subjetiva, de impresiones más generales, confusiones o avances respecto a los objetivos de la investigación. Los memorándums los escribimos a lo largo de toda la investigación, no solo durante el trabajo de campo, hasta que se completó el documento final. Esto fue así por la propia naturaleza teórico-conceptual y la utilidad propia de los memorándums en la teoría fundamentada (Gibbs, 2007, p. 56).

Sobre el tipo de transcripción realizada en cuanto a la fidelidad respecto al testimonio de los entrevistados, siguiendo a Strauss (1987), se optó por una transcripción exacta en los pasajes importantes para buscar un equilibrio entre tiempo invertido en interpretación y transcripción, respetando los principios de manejabilidad, legibilidad y fácil búsqueda para su comprobación (citado en Flick, 2004, p. 189). Para el análisis del discurso, consideramos que la transcripción detallada era una necesidad porque facilitaba la interpretación cuidadosa y con detalle de los textos (Gibbs, 2007, p. 33). En concreto, el nivel de transcripción utilizado se realizó a un “nivel de discurso” en el que la transcripción fue muy detallada, representando las dudas, exclamaciones –de palabras o sílabas-, superposición de frases y elevaciones o bajadas de tono, o incluso algunas incorrecciones en el habla derivadas de la jerga o del idioma, siempre y cuando se detectara que tenían relación con el discurso captado (Silverman, 1997, citado en Gibbs, 2007, pp. 36–37).

En nuestro caso, al tratar específicamente con familias inmigradas, la utilización del lenguaje común del campo educativo podía indicar cierto conocimiento o integración en el mismo. Por el contrario, se fue menos detallista con las entrevistas a los responsables de los centros porque, en general, consideramos que la transcripción detallada no aportaba significado sustancial.

2.5. Análisis y presentación de los datos cualitativos

En nuestra investigación se encontraba muy delimitado el tipo de informantes entrevistados a familias y personas responsables de centros escolares, lo que llevó necesariamente a un análisis de datos diferenciado.

En cuanto a las familias, el análisis siguió una concepción más etnográfica, en el sentido de que íbamos analizando las primeras entrevistas que compartían una categoría de situación similar –por nacionalidades o por CAC-, a medida que las íbamos realizando. De esta manera, construíamos progresivamente la muestra sin estar constreñidos por el guion de entrevista (Bertaux, 1999, p. 13). A ello nos ayudaba el formato propuesto, en bloques temáticos con preguntas dinámicas de apoyo. En cuanto a los responsables institucionales, el proceso fue mucho más directo ya que se trataba de solo tres entrevistas y la construcción de la muestra no tenía sentido, aunque igualmente procedimos por un análisis secuenciado que nos diera pistas sobre aspectos a mejorar en las siguientes entrevistas.

El proceso analítico seguido fue a través de la codificación de partes de texto en nodos, que permitía el software cualitativo, por lo que se siguió una “lectura intensiva” de los relatos (Gibbs, 2007, p. 67). Esto induce a evitar un análisis únicamente descriptivo para situarse, como venimos mostrando a lo largo de todo el capítulo, en un enfoque teórico-analítico. De esta manera, se iban identificando códigos para cada transcripción –también para algunas notas de

campo y memorándums- desde una perspectiva integral de la entrevista y de la investigación en su conjunto.

El hecho de que lleváramos a cabo un análisis orientado al discurso no quería decir que no realizáramos una codificación temática. Ésta resultó necesaria especialmente para los datos de las entrevistas episódicas en bloques temáticos, que se debían de analizar con los métodos de la codificación temática y la teórica (Flick, 2004, p. 123). De esta manera, a partir del enfoque teórico de Strauss de construcción progresiva de la teoría, la codificación temática resultó idónea para comparar grupos bien diferenciados –por origen por ejemplo- como era nuestro caso. De esta forma, la recogida de datos se realizaba respetando la posibilidad de comparabilidad mediante la definición de temas y, al mismo tiempo, manteniendo la apertura de perspectivas y formas de abordarlos. Las entrevistas biográficas episódicas y semiestructuradas resultaron por lo tanto muy adecuadas para este enfoque (2004, p. 201).

A la hora de llevar a cabo el análisis, se realizó un análisis de cada uno de los casos en profundidad, en el que iban surgiendo temas nuevos y abiertos respecto a las preguntas de investigación. Se iban construyendo de esta manera categorías temáticas que, en los primeros casos, eran más numerosas, pero que a medida que avanzábamos con las entrevistas, los relatos se iban relacionando –codificando-, en las categorías primeras, a modo de construcción de teoría fundamentada. Por lo tanto, el proceso que orientaba a cada codificación era el de primero realizar una codificación abierta, para luego seleccionar y agrupar temas en torno a una codificación axial (Flick, 2004; Gibbs, 2007) para, posteriormente y a partir de los primeros análisis y categorías temáticas desarrolladas, comprobarlas de manera cruzada con los nuevos casos, lo que aumentaba su capacidad de comparación⁴² (Flick, 2004, p. 203).

Este proceso sistematizado nos sirvió para establecer comparaciones temáticas por ejemplo referidas a las diferentes motivaciones a la hora de la elección escolar en las familias, estableciendo tipologías; también a la hora de elaborar una serie de factores de atracción de alumnado en los tres centros escolares de estudio, en clave comparativa. El prerrequisito que nos auto-imponíamos era el de tener en cuenta que la codificación por temas se articulaba en el discurso, tomado en su totalidad, en cada entrevista.

2.5.1. Escritura y estilo

Sobre la escritura del documento final de análisis, el orden que se siguió fue cronológico, debido a la propuesta metodológica dividida en fases. Teníamos claro que la primera fase llevaba a la identificación de los CAC, que inducía a entrevistar a las personas responsables de dirección, y éstas, a llevar a cabo las entrevistas con las familias que allí se escolarizaban, además de buscar casos opuestos que no se escolarizaran allí.

En los pasajes de las entrevistas se siguió un modelo flexible. En concreto, las citas siguieron un modelo de citas contextualizadas, que mejoraran la legibilidad de las mismas en un estilo sencillo, pero sin dejar de ser fieles al lenguaje de las personas entrevistadas (Kvale, 2008, p. 169). En ocasiones, en el documento de análisis, y para favorecer la atención y comprensión del lector, se optó por una comunicación con frases clave sacadas directamente de las entrevistas a modo de subtítulos (Bourdieu, 1999), lo que se ha venido a denominar codificación *in vivo* (Flick, 2004, p. 195; Gibbs, 2007, p. 80; Glasser & Strauss, 1967).

⁴² Para más información, véase Flick (2004, pp. 202–204), con ejemplos de codificación temática en el cuadro 15.4. y el cuadro siguiente.

Siguiendo a Gibbs (2007, p. 57) la organización de los capítulos en la parte cualitativa del análisis siguió un formato doble: en el caso del análisis de los discursos familiares, se siguió un relato estructurado en torno a los temas principales identificados, en los que extraíamos ejemplos ilustrativos de cada transcripción; para el caso de las personas responsables de centros, se combinaron una presentación temática de los hallazgos utilizando las tres tipologías de centros.

Para el estilo de la escritura, seguimos un formato libre pero adaptado según las formas de escritura que tienen en cuenta el relato de los informantes obtenido desde el campo. Siguiendo los estilos propuestos por Flick (2004, p. 256), podemos decir que el nuestro fue ecléctico, tomando formas diferentes de relato según lo requiriese el momento. Así, en ocasiones se utilizó un relato realista, basado en citas textuales de los entrevistados, combinado con un relato confesional, cuando en la interpretación tenía mucha influencia nuestra interpretación de cómo lo vivimos.

Por último, se llevó a cabo el proceso de revisión, que implicó un proceso largo de reelaboración y edición centrado en mejorar la escritura y eliminar material redundante antes de “sacarlo a la calle” (Becker, 1986, p. 157) en aras de facilitar el proceso de lectura y revisión por parte del resto de profesionales involucrados en el proceso de evaluación.

2.5.2. Herramientas informáticas de apoyo al análisis

Para los tres tipos de metodologías hasta aquí expuestas –cuantitativa, cualitativa y geográfica- utilizamos herramientas analíticas cuya función principal fue la de facilitar la tarea de análisis. Comentamos brevemente a continuación aquellas que se utilizaron para cada uno de los cuatro ámbitos de análisis: En primer lugar, los gestores bibliográficos nos facilitaron el proceso de revisión bibliográfica; los paquetes estadísticos y hoja de cálculo, proporcionaron un apoyo necesario para el cómputo de los indicadores; las herramientas de georreferenciación y representación de datos en el territorio permitieron introducir el método geográfico en la investigación; y por último, las herramientas de análisis cualitativo facilitaron la codificación, en todas sus variantes, de los discursos de las familias y de las personas responsables entrevistadas.

Se podría decir que para el primer y el último ámbito, su uso fue voluntario –aunque altamente recomendable- y que para el segundo y tercer ámbito, debido al carácter de análisis mixto propuesto, fue necesario.

Gestores bibliográficos

Son herramientas que facilitan la selección de referencias bibliográficas y documentos a partir de búsquedas en las bases de datos de investigación. De reciente aparición y cada vez más utilizadas por su capacidad de organización de una ingente cantidad de recursos científicos, estas herramientas son cada vez más necesarias en proyectos de investigación a gran escala, ya que permiten seguir la pista de los detalles descriptivos de cada referencia añadida, añadiendo notas y memos que facilitan el posterior análisis y organización (Bandara, Furtmueller, Gorbacheva, Miskon, & Beekhuyzen, 2015, p. 199).

Concretamente, se utilizó *Mendeley Institutional Edition*, principalmente por sus características de software libre y porque se pudo disponer de las funcionalidades completas que permite la

versión institucional, a través de la cuenta asociada a la universidad. Los principales gestores que hay disponibles tienen prestaciones similares y adecuadas para la función requerida que era organizar y facilitar la selección de referencias bibliográficas (López Carreño, 2015). En concreto, queríamos acceder de manera más rápida y sobre todo organizada a la literatura de carácter internacional. La funcionalidad del software a la hora de importar documentos desde cualquier sitio web facilitó el proceso y permitió diversificar, de una manera más ágil, los motores de búsqueda y las bases de datos académicas desde las que accedimos a los documentos.

Se utilizó a lo largo de toda la investigación –aunque con mayor énfasis en la fase de análisis documental- añadiendo bibliografía referente a la investigación a lo largo de todo el proceso, a medida que iban apareciendo nuevas publicaciones actualizadas en la temática.

Paquetes estadísticos y hojas de cálculo

La función de los paquetes estadísticos y hojas de cálculo utilizados en nuestra investigación fue importante en la primera fase de diseño del mapa escolar de la ciudad y de la selección de los centros escolares. Se utilizaron los paquetes estadísticos *SPSS* y *Stata* y la hoja de cálculo *Excel*.

La función de los paquetes estadísticos fue la de depurar las bases de datos recibidas de los organismos públicos y llevar a cabo cálculos de estadística descriptiva que aplicamos a los datos disponibles. Nuestro enfoque estuvo enmarcado en la tradición de un análisis estadístico aplicado a las ciencias sociales que sirviera, en esta primera fase, para tomar decisiones de cara a la profundización cualitativa (García Ferrando, 1989).

En concreto, utilizamos el programa *SPSS* para realizar tablas de contingencia (López-Roldán & Fachelli, 2015) que ayudaron en el diseño de la muestra final de familias. Se recurrió al programa *Stata* únicamente para la depuración de las bases de datos, debido a su capacidad de tratamiento de grandes bases de datos y especialmente para su preparación a la hora de trabajar con ellas en los programas de información geográfica.

Como es habitual, se trabajó con bases de datos en *Excel* que se iban introduciendo en dichos paquetes estadísticos para favorecer los análisis. La función de esta herramienta en nuestra investigación fue especialmente relevante, en lo que se refiere al cálculo de los índices de segregación y en la elaboración de las estimaciones que completaron los índices sintéticos, como explicamos anteriormente.

Sistemas de Información Geográfica

Para la representación de los datos se utilizó el software de acceso libre *Quantum GIS (QGIS)* que es un Sistema de Información Geográfica con multitud de funcionalidades. En nuestra investigación se utilizó para representar datos georreferenciados como los referentes a los centros escolares, la ubicación de la población de nacionalidad extranjera en las secciones censales y para delimitar los distritos escolares en AIE, y para realizar unas operaciones estadísticas descriptivas básicas (Thiede, Sutton, Düster, & Sutton, 2017). Conjuntamente con el análisis cuantitativo de datos escolares y poblacionales, esta herramienta nos ayudó enormemente a la hora de mostrar visualmente los procesos de segregación en el territorio, y fue central en la identificación de los centros de alta concentración.

Además de esto, la razón principal por la que nos decidimos a utilizar esta herramienta, a pesar de las dificultades añadidas que suponía el aprendizaje de un programa de estas características, fue por la funcionalidad de superponer capas de información –poblacional, escolar y socioeconómica- y exportar mapas temáticos que facilitaron la exposición y comprensión de los análisis y resultados presentados.

Análisis de datos cualitativos asistido por ordenador

Para el análisis de datos cualitativo proveniente de las entrevistas, utilizamos paquetes informáticos de análisis cualitativo, denominado *Computer-Aided Qualitative Data Analysis Software (CAQDAS)*. Son herramientas que dan apoyo al análisis de datos cualitativos que en la actualidad se vienen utilizando en mayor medida, para facilitar la calidad en cuanto a transparencia y el apoyo en el proceso de investigación (Flick, 2004; Valles, 2007, 2015). Tuvimos muy presente, ya desde el principio de la investigación, que queríamos utilizar estas herramientas por la potencialidad de almacenar archivos cualitativos y la capacidad para organizar el trabajo de campo en un solo programa. Sin embargo, fuimos en todo momento conscientes de que la interpretación de los resultados tendría que recaer en los investigadores (Gibbs, 2007, p. 142).

En nuestro caso se utilizó la herramienta *NVIVO* para un doble propósito: Por un lado, gestionar y organizar la documentación que se iba produciendo sobre todo en el comienzo del trabajo de campo –diseño de la muestra, archivos de audio, documentos de transcripciones, guiones de entrevistas, casilleros de entrevistas, memorándums, etc.- y por el otro, para codificar cada una de las entrevistas (Gil García, 2015). En el caso del análisis de las entrevistas a las familias, la codificación se iba realizando a medida que se iban incorporando las nuevas transcripciones, de esta manera, los nodos de codificación se iban modificando y “engordando” a medida que se iban analizando más entrevistas. Esto fue especialmente útil debido al enfoque *bottom-up* en nuestra investigación, para el que este software cualitativo está especialmente indicado (Valles, 2007) por su capacidad para codificar cualquier tipo de información en memorándums (Bandara et al., 2015, p. 157).

Para la salida de los análisis, tanto en la codificación axial como temática, se llevó a cabo el análisis de discurso codificado en nodos, como permite la herramienta (Gil García, 2015, pp. 309–310) y se filtraron los casos por los temas y las categorías previamente seleccionadas en el diseño de la muestra. La opción de “consultas” de la herramienta fue especialmente útil para la elaboración de matrices discursivas (2015, pp. 319, 321), que permitieron profundizar en patrones de comportamiento basados en categorías analíticas principales –origen, nivel educativo y CAC de escolarización- como era nuestro objetivo.

Además del apoyo en el análisis de los datos mediante transcripciones, memorándums y grabaciones de las entrevistas y observaciones, el uso añadido de la herramienta fue el de gestionar, almacenar y mostrar todo el material producido en la investigación (Bandara et al., 2015). En este sentido, fuimos conscientes desde el principio que aunque el análisis cualitativo recae fundamentalmente en la interpretación por parte del investigador, el uso de herramientas de apoyo tienden a mejorar la organización, la comparación constante en el marco de la teoría fundamentada propuesta, y mejorar la transparencia en la investigación con metodología cualitativa (Flick, 2004, p. 268; Valles, 2007).

2.6. Aspectos éticos y deontológicos

Los problemas éticos no fueron ajenos a la investigación y ya desde el principio tuvimos muy presente que necesitábamos la colaboración de personas que nos cedieran su tiempo y conocimiento. Por ello, hicimos un esfuerzo en preservar y mantener los aspectos éticos a lo largo de todo el proceso en las diferentes etapas. Para tener un orden y un esquema mental seguimos el modelo de Kvale (2008) de siete aspectos a tener en cuenta, en relación a sus siete fases de la entrevista:

De esta manera, desde la organización temática, tuvimos especial consideración del posible impacto de la investigación ya que trabajábamos con tres centros de alta concentración escolar; en cuanto al diseño, cumplimos la normativa respecto al consentimiento informado y la confidencialidad; en la situación de entrevista, a pesar del cumplimiento del anonimato, éramos conscientes del impacto que podría tener en los informantes, tanto en las familias como en los responsables de centros; en las transcripciones, conjugamos confidencialidad y fidelidad del relato; en el análisis, de igual modo, tuvimos en cuenta el grado de profundidad y la voz de los protagonistas; respecto a la verificación, tratamos de informar a los protagonistas de la investigación de manera adecuada; y, por último, hasta llegar al informe final, con especial énfasis aquí en la confidencialidad y en las consecuencias para los protagonistas a partir de su publicación (2008, p. 49).

Además, nos guiamos por los criterios de reciprocidad, confianza y colaboración, en los que insiste Valles (2002). Este autor incide en la importancia del cumplimiento de los criterios éticos como signo de calidad en la investigación, afirmando que el cumplimiento de la ética en las investigaciones con entrevista incide en una mejora de la producción de conocimiento, de colaboración de los informantes y, por lo tanto, una mejora en la calidad y viabilidad de los resultados obtenidos con esta metodología.

2.6.1. Consentimiento informado

Para las entrevistas en profundidad realizadas, seguimos un procedimiento estándar en Ciencias Sociales que es el consentimiento informado. Este se refiere a que las personas objeto de la investigación –siempre y cuando se trate de mayores de edad- deben de recibir información sobre el tipo de investigación propuesta y el tratamiento que se hace de los datos recogidos, así como de los resultados obtenidos.

Además de tener presentes estos preceptos, en el caso de las entrevistas realizadas, el enfoque que seguimos fue el de una “ética situada” (Abad Miguélez, 2016; Simons & Usher, 2012) con los informantes, que implica la micro-ética como práctica, basada en la confianza y reciprocidad con las personas que participaron de la investigación. Se trata más de una manera de acercarse a los informantes desde la humildad y la igualdad, que de un procedimiento normativo estandarizado, que suele dominar este campo. De esta manera, se busca principalmente que entre las personas entrevistadas y entrevistadoras se produzca un compromiso de colaboración bajo una relación de intercambio recíproco y no sobre una relación contractual (Pollock 2012, p. 3, citado en Abad Miguélez, 2016, p. 112).

El procedimiento a seguir fue fácil con las entrevistas realizadas a las personas responsables de los centros educativos y, en general, con los miembros familiares entrevistados. Sin embargo, para estos últimos seguimos los consejos de Abad Miguélez (2016, p. 106) sobre el trabajo con población en situación de vulnerabilidad, y que en nuestro caso aplicamos concretamente para el

trabajo con población de nacionalidad rumana y etnia gitana. En estos casos, a las dificultades idiomáticas y culturales habituales se unió una condición de vulnerabilidad socioeconómica muy elevada, por lo que nuestros esfuerzos se dirigieron a que las familias comprendieran el motivo de nuestra presencia, más que a un procedimiento escrito estandarizado.

2.6.2. Confidencialidad y anonimato

En todo momento se cumplieron los protocolos formales éticos que rigen la normativa en la investigación. En las ocasiones que tuvimos que tratar con instituciones públicas oficiales, como la Consejería de Educación o el Ministerio de Fomento, tuvimos que preparar toda la documentación específica necesaria en materia de protección de datos. Para el envío de los datos escolares se firmó un compromiso de confidencialidad de los datos recibidos al amparo de la Ley Orgánica 15/1999 (Boletín Oficial del Estado, 1999). En este sentido, se pactó y se firmó, cuando las instituciones lo requirieron, compromisos firmados de confidencialidad.

Del mismo modo, para las entrevistas en profundidad con las familias, se garantizó el anonimato y el secreto en la información recabada, en el más estricto cumplimiento de la ley citada. En cuanto a la protección del anonimato, se siguieron procedimientos estándar en la escritura de investigación. De esta manera, a la hora de referenciar nombres o citas de las personas participantes, familias o personas responsables de los centros, así como también las nomenclaturas de los centros escolares objeto del estudio, se siguió un proceso de anonimización de datos utilizando en la investigación el formato de nombres ficticios y códigos anónimos para garantizar su cumplimiento

PARTE II. APROXIMACIÓN CUANTITATIVA

CAPÍTULO 3. LA SEGREGACIÓN RESIDENCIAL Y ESCOLAR

En esta parte de la investigación se llevó a cabo un análisis estadístico de la población y del alumnado de nacionalidad extranjera en la ciudad, con una especial atención a las nacionalidades más representativas de la ciudad y su representación espacial y escolar, teniendo en cuenta datos de vulnerabilidad del territorio. Para ello, el acercamiento a los datos se llevó a cabo a partir de dos fuentes principales para un doble propósito analítico:

En primer lugar, se analizaron los datos referentes a la población residente de nacionalidad extranjera en la ciudad de Granada y su distribución territorial a un nivel mínimo de desagregación territorial, en distritos y secciones censales. Además, se calculó el índice de segregación de esta población en el territorio, para comprobar si se estaba dando una desigual distribución en el territorio y, en ese caso, en qué grado. Estos análisis nos proporcionaron una visión panorámica del objeto de estudio, a modo de fotografía de la población de nacionalidad extranjera que reside en la ciudad.

En segundo lugar, se analizaron los datos de la oferta educativa de la ciudad junto con la escolarización en las familias inmigradas de nacionalidad extranjera. Hecho que permitió observar la distribución de estos perfiles en las diferentes redes –pública y concertada-, etapas educativas y centros escolares de la ciudad. Al igual que para el territorio, se calcularon los índices de segregación escolar y su distribución escolar con datos de escolarización georreferenciados, a modo de establecer comparaciones.

El análisis cuantitativo y el cruce de datos nos permitieron elaborar un mapeado de la concentración espacial y escolar de la población extranjera en la ciudad de Granada. Se introdujo una tercera variable que fue la vulnerabilidad en el territorio para ver la relación entre la distribución de la población y las zonas más vulnerables del municipio. Esto nos permitió indagar en el objeto de estudio –la segregación en la población extranjera- teniendo en cuenta las diferentes nacionalidades y su disposición en el campo social y escolar, en contextos de desigualdad socioeconómica. Con ello se elaboró un listado de centros escolares con mayor presencia de alumnado de nacionalidad extranjera y, entre ellos, se seleccionaron los que finalmente resultaron ser los tres estudios de caso sobre los que se profundizó analíticamente.

Finalmente, el análisis pivotó sobre estos tres centros escolares de alta concentración (CAC), dos concertados y uno público, casos paradigmáticos que se alejaban, en principio, de las lógicas de segregación escolar clásicas atribuidas únicamente al factor proximidad y a la red pública como la encargada de escolarizar al alumnado de nacionalidad extranjera.

3.1. La población de nacionalidad extranjera

La ciudad de Granada cuenta con una población total de 237.540 habitantes para el año 2014, de los cuales 16.468, un 6,9%, tienen nacionalidad extranjera (Instituto Nacional de Estadística, 2015). Si atendemos al grupo de población en edad escolar –menos de 16 años-, el porcentaje de jóvenes de nacionalidad extranjera asciende a un 6,1% respecto a la población total en esa cohorte de edad y es un 13% de la población total de nacionalidad extranjera.

En cuanto a la población residente extranjera según nacionalidad, los grupos más numerosos son la población marroquí, con 4.077 residentes, que representan el 24,8% de la población extranjera. Es el grupo más numeroso históricamente debido a factores de proximidad, diferencia de renta y una cierta tradición de proximidad cultural con el sur de España, lo que ha creado una red migratoria estable en el territorio (Capote & Nieto, 2017a). El resto de las nacionalidades más numerosas le siguen ya a gran distancia, siendo la población de nacionalidad senegalesa y boliviana, con un 7,3% y 7% respectivamente, las que aparecen en siguiente lugar. Por último, dos nacionalidades han tomado protagonismo en los últimos años, como son las poblaciones asiáticas, la china concretamente con un 5,8%, el área geográfica de Europa del Este, representados por la nacionalidad rumana, con un 5,4%, que, por diversas razones, han visto incrementado su número y es posible que lo sigan haciendo en los próximos años. Los primeros por el gran número de migrantes que China exporta de su país en general y los segundos porque, a las causas de desigualdad socioeconómica predominantes en este grupo, se une la incorporación de Rumanía como miembro de la Unión Europea en 2007 –que previamente ya gozaba de un convenio de exención de visado por acuerdo bilateral con España desde 2002- lo que facilitó un rápido aumento de su movilidad hacia nuestro país (Viruela, 2010). Otros grupos de migrantes laborales a destacar son los nacionales de Ecuador y Colombia, que representan el 3,9% y el 3,6% de la población extranjera residente, respectivamente.

Según los datos de escolarización –proporcionados ad hoc por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía- para el alumnado de nacionalidad extranjera matriculado en las etapas de infantil, primaria y secundaria para el curso escolar 2014-2015, es de 2.697 individuos y representa a un 4,36% del alumnado total⁴³. Los datos escolares presentan ligeras pero substanciales diferencias en cuanto a los grupos de población (Tabla 4).

En términos generales, la concentración de nacionalidades es mayor en los datos escolares, ya que cuatro de ellas concentran a más de la mitad del alumnado extranjero escolarizado en Granada. Por nacionalidad, los escolares marroquíes siguen siendo con diferencia los más numerosos tanto en población total como en alumnado, llegan casi a triplicar al siguiente grupo –más de 1 de cada 4 escolares de nacionalidad extranjera es de esta nacionalidad-. Los segundos más numerosos pasan a ser ahora los escolares romanís, que ven aumentado su tamaño proporcional en cuanto a su población escolar, hasta llegar a casi un diez por ciento. Tiene lógica, si tenemos en cuenta que las estadísticas muestran índices de natalidad en las familias de esta nacionalidad significativamente más elevados que la media extranjera (Domingo Pérez, 2008). Las nacionalidades boliviana y china también tienen una ligera mayor proporción de población en edad escolar, situándose como los terceros y cuartos grupos de escolares más presentes en Granada. Al revés ocurre con la población de nacionalidad senegalesa, menos presente en la escuela (un 2%) pero la segunda más numerosa en términos de población residente.

⁴³ Incluimos desde la primera etapa de educación infantil porque los porcentajes de escolarización de la población se acercan al cien por cien, también para la población extranjera. Además, el hecho de disponer de los datos poblacionales nos permite situarla espacialmente en el territorio, como se tratará en el apartado siguiente.

Tabla 4. *Porcentaje de población de nacionalidad extranjera respecto al alumnado escolarizado (infantil, primaria y secundaria). Principales nacionalidades. 2014.*

Población extranjera (%)		Alumnado extranjero (%)	
Marruecos	24,8	Marruecos	27,2
Senegal	7,3	Rumanía	9,9
Bolivia	7,0	Bolivia	8,2
China	5,8	China	6,8
Rumanía	5,4	Ecuador	5,1
Italia	4,1	Argentina	4,1
Ecuador	3,9	Colombia	4,0
Colombia	3,6	Rusia	3,0

Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (CEJA) y del Padrón Municipal de Habitantes 2015.

Los análisis estadísticos requieren un mínimo de representación del grupo estudiado si se quiere asegurar la validez de los resultados (Martori i Cañas & Hoberg, 2004), por lo tanto, en los datos segmentados por nacionalidad, se profundizará solamente en aquellos grupos más representativos. En nuestro estudio, se consideran aquellos cuatro más numerosos en cuanto a alumnado y población, por lo que analizaremos los datos estadísticos de las nacionalidades marroquí, rumana, boliviana, china y senegalesa, esta última solamente en los de población residente en este capítulo.

3.2. *El territorio*

Al realizar los cálculos pertinentes con los indicadores de Disimilitud (D) y de Raíz Cuadrada (H), recordemos, el primero para cuantificar el grado de segregación y el segundo para analizar comparativamente, vemos que la magnitud de la segregación residencial es de 0,287 para el conjunto del municipio (Tabla 5). Cifra de segregación importante, aunque no podemos hablar de híper-segregación (el indicador no supera el 0,6)⁴⁴. Traducido en porcentajes, podríamos decir que casi un 29% de los residentes de nacionalidad extranjera deberían de cambiar de distrito para lograr una igual distribución interdistrital.

Tabla 5. *Índices de segregación residencial. Granada. 2014*

Total municipio	
Índice de Disimilitud (D)	0,287
Índice de Raíz Cuadrada (H)	0,065

Fuente: elaboración propia. Padrón Municipal de Habitantes 2015.

⁴⁴ Se considera una segregación muy elevada, o híper-segregación, cuando los indicadores presentan valores cercanos al 0,6 o superiores (Duncan & Duncan, 1955b, 1955a).

Pero lo realmente interesante de los resultados radica en las comparaciones que podemos establecer inter-distrito (Tabla 6). En este sentido, observamos que los distritos censales número 3 (norte) y número 2 (sur), se corresponden con las zonas de la ciudad en las que más porcentaje de población de esta condición reside. Son además los distritos más alejados del centro, donde algunas secciones censales se sitúan en la periferia de la ciudad.

Tabla 6. *Población de nacionalidad extranjera e Índices de segregación residencial por distrito. 2014*⁴⁵

Distrito	Población extranjera (%)	D	H
3	28,0%	0,335	0,088
2	26,9%	0,235	0,047
7	15,2%	0,298	0,062
6	10,4%	0,315	0,065
1	8,0%	0,218	0,037
8	3,7%	0,082	0,005
9	3,7%	0,211	0,036
4	2,4%	0,018	0,000
5	1,7%	-	-

Fuente: elaboración propia. Padrón Municipal de Habitantes 2015.

Nos detenemos en los cuatro distritos donde más población de nacionalidad extranjera reside que, además, son aquellos que presentan indicadores de segregación por encima de la media del municipio.

El Distrito 3 –zona norte de la ciudad-, presenta los índices de segregación más elevados, un 33,5% de su población tendría que cambiar de sección censal dentro de este distrito para que hubiera un reparto equitativo. Igualmente, su índice de Hutchens es el más elevado, por lo que comparativamente se muestra como el distrito con mayor segregación residencial. El Distrito 6 –situado en el barrio del Genil, en el sureste- y el Distrito 7 –barrio de la Chana, al noroeste- son los siguientes distritos en cuanto a índices de segregación más elevados, con 0,315 y 0,298, respectivamente. Estos tres distritos superan la media del municipio.

El Distrito 2 –zona sur-, aunque tiene una presencia elevada de población extranjera (26,9%), su segregación es más baja que la media (0,235), al igual que el indicador comparativo (0,047). Por lo tanto, se infiere que la distribución de la población extranjera en este distrito es más repartida entre las secciones censales que lo componen.

Se confirma a partir de estos datos que las zonas periféricas de la ciudad, norte y sur, son las que albergan mayor proporción de población extranjera. A partir de los datos del indicador

⁴⁵ Debido a que el Distrito 5 solo cuenta una sección censal, no procede el cálculo de índices espaciales interdistrito.

comparativo, podríamos afirmar que “el norte segrega más que el sur”, siendo ambas las que más población de nacionalidad extranjera albergan.

Por su parte, los Distritos 7 y 6 se sitúan adyacentes al distrito norte y sur, respectivamente. Estos presentan una población de nacionalidad extranjera considerable, sus indicadores de segregación son altos y, a nivel comparativo, se sitúan como el segundo y el tercer distrito donde la población extranjera está más concentrada en menos secciones censales.

Por último, el Distrito 1, que se ubica en el centro de la ciudad, presenta una segregación considerablemente por debajo de la media, situándose en un 0,218 y un índice comparativo bajo (0,037). Para el resto de Distritos la población extranjera es escasa, por lo que los indicadores resultarían menos fiables.

3.2.1. Residencia y vulnerabilidad

Los datos poblacionales por sección censal nos proporcionaron una mayor precisión sobre la ocupación de la población extranjera en el territorio. Partiendo de la condición de que la segregación residencial conlleva un componente de desigualdad en el grupo segregado, comprobamos la localización de la población extranjera en relación con las zonas más vulnerables de la ciudad y en el grado de correlación entre tener nacionalidad extranjera y residir en secciones censales vulnerables. El resultado lo observamos en el Mapa 1 mediante la representación en el territorio de ambas capas superpuestas: vulnerabilidad y población extranjera residente.

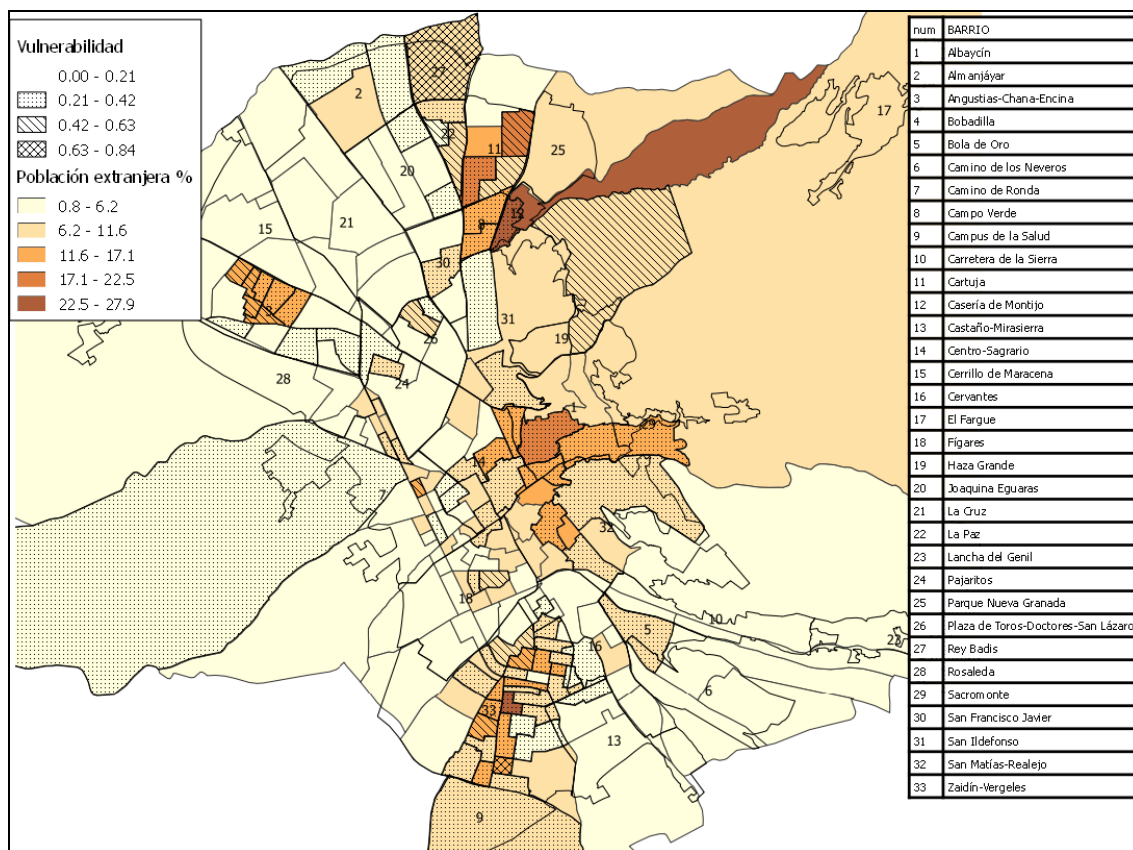
La mayor proporción de población de nacionalidad extranjera se observa en el norte de la ciudad –como apuntábamos anteriormente- concretamente en determinadas secciones censales de los barrios de la Cartuja y Casería de Montijo, todas ellas con una presencia de población de nacionalidad extranjera que ronda el 25%⁴⁶. Otras zonas con presencia considerable aparecen en el otro extremo de la ciudad, concretamente en alguna sección censal del barrio de Zaidín-Vergeles que alcanza el 23% de población de estas características.

También es destacable la zona del barrio histórico del Albaicín, en la parte oriental del centro de la ciudad, con una sección censal que supera el 20% de población, así como una pequeña concentración de secciones censales en el barrio de la Chana, situado al noroeste de la ciudad, éstas en torno al 16% de porcentaje de población extranjera.

El resto de zonas mantienen una baja o nula presencia de población de nacionalidad extranjera, donde unas pocas secciones censales no sobrepasan el 1% y muchas de ellas no llegan al 2%, muy por debajo de la media del 6,9% municipal.

⁴⁶ Recordemos que la media municipal es de un 6,9%.

Mapa 1. Porcentaje de población extranjera (2014) e Indicador de vulnerabilidad (2011).



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Padrón Municipal de Habitantes (INE, 2015) y del Atlas de Vulnerabilidad Urbana (Ministerio de Fomento, 2011)

En cuanto a las zonas vulnerables de la ciudad, representadas con puntos o líneas cruzadas en los casos de mayor vulnerabilidad, hemos observado cierta relación entre mayor vulnerabilidad y presencia de población extranjera. Las secciones censales que presentan mayor vulnerabilidad tienen una proporción de población de nacionalidad extranjera mayor o igual a la media de la ciudad. Es un dato que demuestra una situación de desigualdad en la población extranjera, que estaría residiendo en mayor medida que la población autóctona en las zonas más desfavorecidas de la ciudad.

Los casos más extremos se observan en determinadas secciones censales de los barrios del Zaidín-Vergeles (76% de vulnerabilidad), al sur de la ciudad, o del llamado barrio de las Angustias-Chana (tres secciones con 58%, 52% y 50% de vulnerabilidad), en la zona noroeste. También encontramos casos de secciones censales que superan el 50% de vulnerabilidad en la parte central de la ciudad, en Camino de Ronda (56% de vulnerabilidad) o en la zona norte, en Cartuja (50% de vulnerabilidad). En esta última zona la población extranjera llegaba a triplicar el porcentaje de residentes respecto a la media del municipio.

Encontramos ciertas secciones censales “excepcionales” por el hecho de presentar cifras altas de vulnerabilidad y bajas de población extranjera. Concretamente en la zona norte, aquella situada más al norte, perteneciente al barrio Rey Badis, que con una vulnerabilidad del 84% se sitúa en cifras de población de nacionalidad extranjera cercanas a la media (6,4%). Este caso responde a

que se trata de una zona donde reside una gran proporción de población de etnia gitana, que fueron trasladados históricamente a las zonas situadas más en la periferia.

También hay excepciones en positivo, es decir, ciertas secciones de barrios cuya vulnerabilidad es nula o muy baja, y en donde la presencia de población de nacionalidad extranjera es considerable. Es así en ciertas zonas del barrio del Beiro o San-Matías Realejo donde la proporción de población de estos grupos es del 10%.

Pero en general, se observa relación entre las secciones con mayor presencia de población extranjera, y el grado de vulnerabilidad. En este sentido, se efectuó un análisis de regresión simple que arrojó datos de correlación positiva 0,512, es decir, a mayor porcentaje de población extranjera, mayor grado de vulnerabilidad de la sección censal, o dicho de otra manera, se encontró una correlación positiva moderada⁴⁷ en relación al hecho de vivir en las secciones censales más vulnerables y tener nacionalidad extranjera.

Son aspectos que el coeficiente corrobora y que parecen lógicos, teniendo en cuenta que las diferencias en el origen conlleva diferencias socioeconómicas y que, como vimos en los datos georreferenciados, la disposición en el territorio es desigual en la población extranjera. Profundizamos en este aspecto en el siguiente apartado.

3.2.2. Diferencias por nacionalidad

La distribución residencial de la población inmigrada presenta diferencias muy significativas si atendemos a la ubicación espacial de las diferentes nacionalidades estudiadas. Para tener en cuenta la concentración escolar por origen tomamos la caracterización de Martori i Cañas y Hoberg (2004), que indican que un grupo presentaría algún grado de segregación si el porcentaje de población de esa nacionalidad se aleja de la media total en el municipio. En la siguiente tabla (Tabla 7), que leemos de forma horizontal (filas) tomando como base del análisis el distrito nos fijaremos en los porcentajes que están por encima de la media en cada distrito⁴⁸.

En el Distrito 3 o zona norte, que es en el que más presencia extranjera hay (28%), la nacionalidad marroquí presenta una proporción que dobla la media del municipio. Es decir, si la proporción de extranjeros de nacionalidad marroquí es de casi 1 de cada 4 extranjeros (24,4%), en este distrito es del 43,6%, o lo que es lo mismo, de toda la población extranjera que reside en el distrito, casi la mitad es de nacionalidad marroquí. También la población de nacionalidad rumana se encuentra por encima de su media en este distrito, el 8,1% frente al 5,4% del municipio. Si agrupamos ambas nacionalidades, suponen más de la mitad de la presencia extranjera en el distrito. Para el resto de las nacionalidades estudiadas, éstas estarían infrarrepresentadas en esta zona.

En el Distrito 2 o zona sur –el segundo con más presencia extranjera- se invierten las cifras. Exceptuando la población marroquí, que es la más numerosa en todos los distritos, son las nacionalidades senegalesa y boliviana las que presentan unos porcentajes elevados atendiendo a la media municipal. Por su parte, el Distrito 7, que se sitúa en el noroeste de la ciudad (Chana), presentaría algún grado de concentración de la población de nacionalidad rumana, con un 7,4%,

⁴⁷ Para el análisis del coeficiente de correlación lineal de Pearson, se considera una relación moderada o fuerte cuando el indicador oscila entre 0.5 y 0.7 (López-Roldan & Fachelli, 2016).

⁴⁸ En esta ocasión, no se ha considerado adecuado el cálculo de indicadores de segregación desagregados por nacionalidad, debido al reducido tamaño de la muestra (Martori i Cañas & Hoberg, 2004).

y situándose el resto de las nacionalidades por debajo de la media, obviando nuevamente el caso marroquí.

En el resto de los distritos, las nacionalidades estudiadas se encuentran infrarrepresentadas, pero parece claro que la distribución de estos grupos tampoco es equitativa a lo largo del territorio, es más, conviene apuntar que la concentración se observa sobre todo en las zonas periféricas de la ciudad (norte y sur), por lo que la desigualdad centro-periferia parece cumplirse en este caso.

Tabla 7. *Porcentaje de población por nacionalidad respecto al total extranjeros en cada distrito. 2014*

<i>Distrito</i>	<i>Total</i>	<i>Marruecos</i>	<i>Senegal</i>	<i>Bolivia</i>	<i>China</i>	<i>Rumanía</i>	
3	28,0	43,6	5,4	2,1	3,2	8,1	100
2	26,9	16,9	12,5	11,1	5,3	3,4	100
7	15,2	23,0	3,0	3,8	4,5	7,4	100
6	10,4	13,9	2,9	4,0	1,9	4,2	100
1	8,0	16,4	1,0	3,4	5,3	4,2	100
8	3,7	15,0	0,5	0,1	0,1	0,5	100
9	3,7	10,9	0,2	0,4	0,3	3,1	100
4	2,4	15,2	0,3	0,1	0,3	2,1	100
5	1,7	25,6	0,1	0,0	0,0	6,4	100
<i>Media municipio</i>	100	24,8	7,3	7,0	5,8	5,4	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Padrón Municipal de Habitantes 2015.

La tabla que viene a continuación (Tabla 8), que leemos en vertical (columnas) tomando como referencia la nacionalidad, nos da información sobre aquellos distritos en los que reside en mayor proporción cada una de las nacionalidades estudiadas.

Como ya apuntábamos, la población de nacionalidad marroquí y rumana presenta altos porcentajes en el distrito norte, en ambos casos podemos decir que casi la mitad de su población reside en esta zona norte de la ciudad, 49,3% y 42,1%, respectivamente. En el caso de la población de nacionalidad marroquí, teniendo en cuenta que es el grupo más numeroso de la ciudad, es reseñable que la mitad de su población se concentre en solo este distrito. Lo mismo estaría sucediendo proporcionalmente con las nacionalidades senegalesa y boliviana, que residen sobre todo en el distrito sur (48,2% y 44,6%). Aunque el número total de ellos no llegue a las proporciones de la población marroquí, se observan tendencias residenciales de concentración teniendo en cuenta la nacionalidad.

Estas cuatro nacionalidades presentan una fuerte concentración residencial y una ocupación en el espacio similar, teniendo en cuenta que se sitúan en las zonas periféricas de la ciudad, ya sea en el norte o en el sur. Por lo tanto, observamos concentración y distribución desigual, es decir, segregación residencial, en estos grupos de población. Los distritos donde residen son principalmente dos, en Distrito 3 y el Distrito 2, como apuntábamos anteriormente, que entre los dos estarían albergando a más del 50% de la población extranjera residente en la ciudad.

Tabla 8. *Porcentaje de población por nacionalidad respecto al total en cada distrito. 2014*

<i>Distrito</i>	<i>Total</i>	<i>Marruecos</i>	<i>Senegal</i>	<i>Bolivia</i>	<i>China</i>	<i>Rumanía</i>
3	28,0	49,3	20,9	8,3	15,2	42,1
2	26,9	18,3	48,2	44,6	25,3	17,2
7	15,2	14,2	11,5	15,1	21,8	20,9
6	10,4	5,8	11,1	16,1	9,0	8,1
1	8,0	5,3	4,0	13,5	25,5	6,2
8	3,7	2,3	2,0	0,3	0,3	0,3
9	3,7	1,6	0,9	1,5	1,7	2,1
4	2,4	1,4	1,2	0,4	1,3	0,9
5	1,7	1,8	0,3	0,1	0,0	2,0
	100	100	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Padrón Municipal de Habitantes 2015.

Por otra parte, la población de nacionalidad china parece seguir patrones de concentración diferentes. En general, aparece distribuida en el territorio de una manera más repartida, aunque destacan tres distritos que supera cada uno el 20% de la población total de esta nacionalidad. Este grupo reside en mayor medida en el Distrito 1, situado en el centro de la ciudad, con un 25,5%, el Distrito 2, en el sur, con un 25,3%, y el Distrito 7, en el noroeste (barrio Chana), con un 21,8%. La mayor proporción se sitúa en el centro de la ciudad –en el casco histórico- por lo que su índice de centralidad, medido como la proporción de un grupo en el centro de la ciudad (Duncan & Duncan, 1955a, 1955b) sería el más elevado de todas las nacionalidades estudiadas.

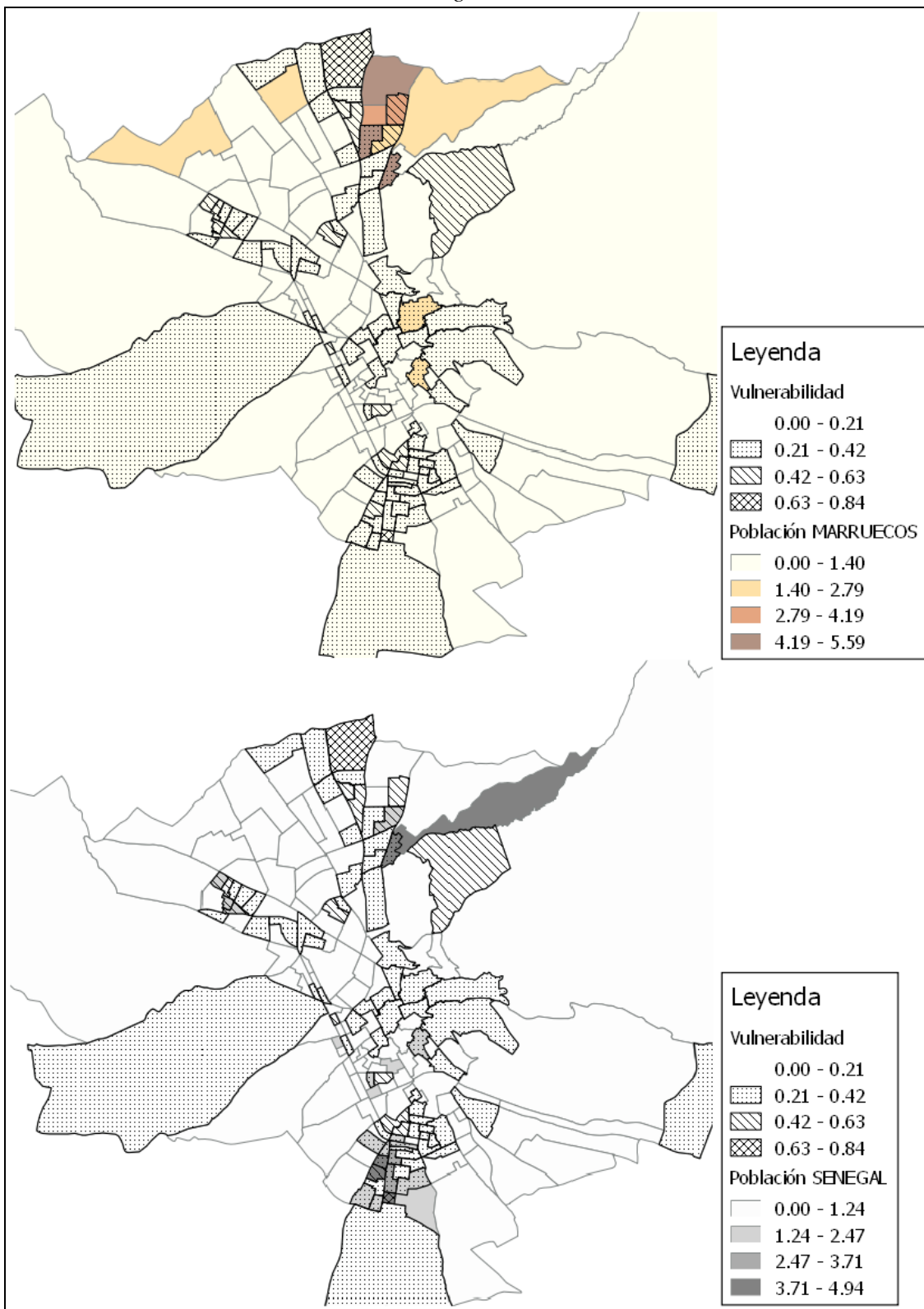
En los mapas elaborados a continuación para cada una de las nacionalidades estudiadas, se observa con mayor precisión, a nivel de sección censal, la situación de los diferentes grupos y su relación con la vulnerabilidad. El porcentaje de población por sección censal se refiere a la proporción de población de esa nacionalidad respecto del total de la misma nacionalidad⁴⁹. En el primer par de mapas (Mapa 2) se representa la población de nacionalidad marroquí (color marrón) y senegalesa (color gris).

La población de nacionalidad marroquí se concentra predominantemente en la zona norte de Granada. Su concentración es alta en los barrios situados más al noreste –Cartuja, Campo Verde y Casería de Montijo-, concretamente en tres secciones censales que presentan en torno al 5% de porcentaje de población de esta nacionalidad, es decir, diez veces más de la media hipotética. Estas secciones tienen una vulnerabilidad media y media-alta. En la zona norte más orientada al centro, se observa presencia moderada de esta nacionalidad en una sección censal del barrio de Almanjáyar y en la zona noroeste, aunque la concentración aquí no es tan fuerte. Finalmente se observa presencia moderada también en el barrio histórico del Albaicín, en la parte centro-este de la ciudad, en dos secciones censales que presentan una vulnerabilidad media.

⁴⁹ Ya que Granada cuenta con 185 secciones censales, para que hubiera una distribución equitativa y ausencia de concentración, cada sección censal debería de contener el 0,54% del total de la población para esa nacionalidad.

La localización de la población de nacionalidad senegalesa es más diversa en el territorio. Su concentración aparece claramente definida en dos secciones censales del barrio de Casería de Montijo – en la zona noreste, situada en zona próxima a la población marroquí- y en tres secciones censales de la parte sur de la ciudad, en el barrio de Zaidín-Vergeles. Estas cinco secciones censales concentran cada una de ellas en torno a un 4% del total de la población senegalesa, por lo que gran parte de la población de esta nacionalidad se concentra en cinco secciones censales. La vulnerabilidad de estas secciones censales es media en la zona norte y alta en la zona sur. Se observa presencia moderada de esta población en otras secciones de la zona sur de la ciudad y también en alguna sección algo más dispersa en la zona del barrio de la Chana (zona noroeste) y en el centro, pero ya con porcentajes más discretos. La vulnerabilidad en estas zonas es alta –barrio Chana- y media en el sur.

Mapa 2. Porcentaje de población de nacionalidad extranjera (2014) e Indicador de vulnerabilidad (2011). Nacionalidades marroquí y senegalesa.



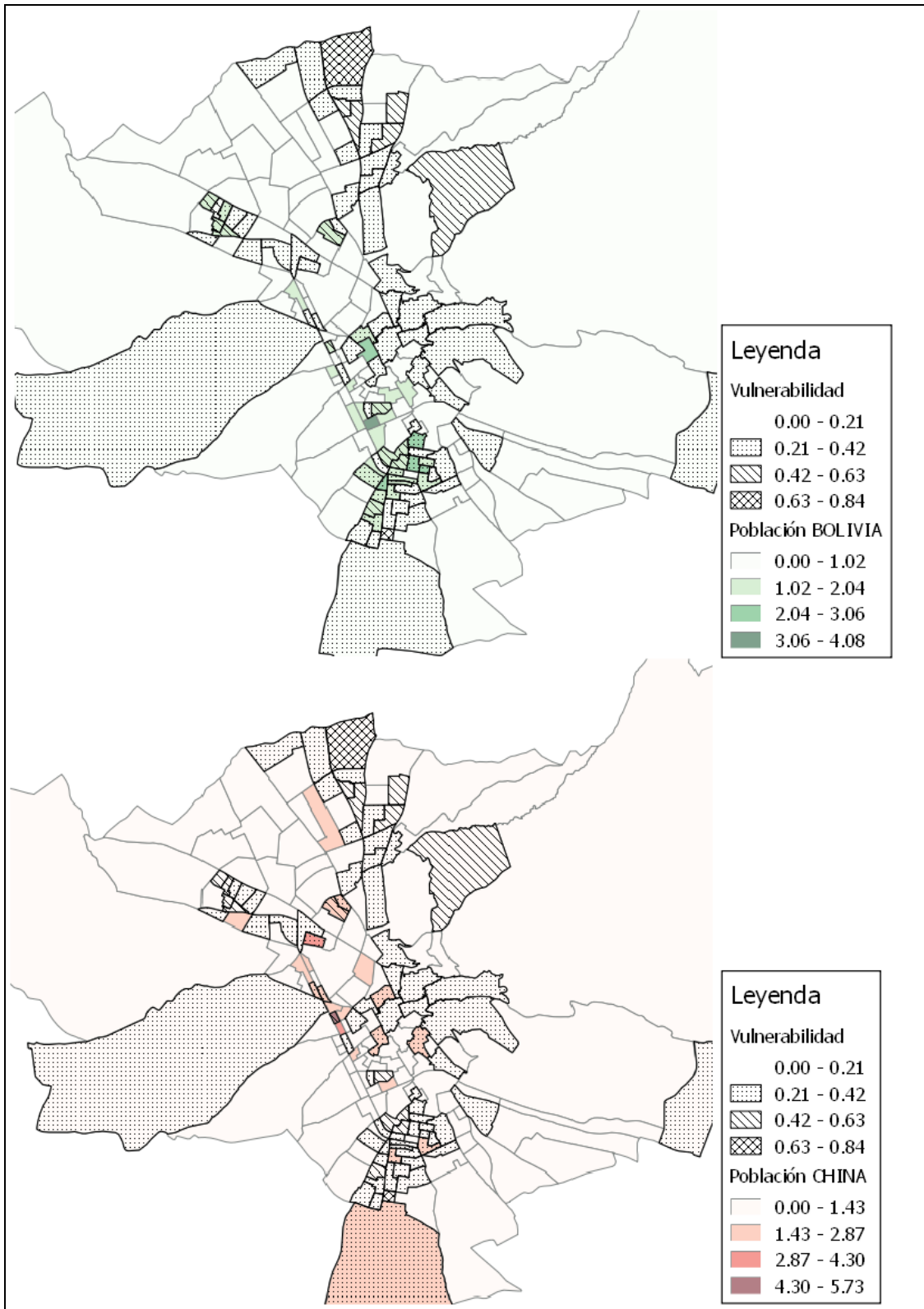
Fuente: elaboración propia a partir de datos del Padrón Municipal de Habitantes (INE, 2015) y Atlas de Vulnerabilidad Urbana (Ministerio de Fomento, 2011).

En el segundo grupo de mapas (Mapa 3) se representan las nacionalidades boliviana (color verde) y china (color salmón).

La población de nacionalidad boliviana muestra una presencia menos concentrada en pocas secciones censales. Se reparte en la zona sur de la ciudad –barrio Zaidín Vergeles- de una manera más repartida que otras nacionalidades. También su presencia es apreciable en el centro de la ciudad, en los barrios limítrofes de Figares y Centro-Sagrario, y en la parte oeste –barrios de Chana, Angustias y Encina-, y en alguna sección censal de la zona centro-norte –barrio Plaza de Toros-. Por lo tanto, se observa una mayor distribución territorial de la población, aunque con una cierta propensión a situarse en el sur y centro de la ciudad. Sobre el nivel de vulnerabilidad territorial, en general se sitúan en secciones censales que muestran una vulnerabilidad media, menos acusada que los perfiles analizados anteriormente. Se destacan algunas secciones censales situadas en el sur y centro, y en el barrio de la Chana pero, como decimos, la presencia de este perfil de población no está tan concentrada.

La población de nacionalidad china muestra similitudes con la anterior, aunque con una presencia más acusada en el centro de la ciudad, como apuntábamos anteriormente. Destaca una sección censal donde se concentra más del 5% de la población total china, situada en el centro, más hacia el oeste –zona de Camino de Ronda- con una vulnerabilidad, en este caso, elevada. Se observa presencia moderada en otras secciones censales del mismo barrio que no presentan niveles de vulnerabilidad. También aparece una sección en el barrio de los Pajaritos, cercana hacia el noroeste, con una vulnerabilidad media. El resto de las zonas con presencia destacable están en secciones censales dispersas en la zona centro, sobre todo, y alguna en norte –barrio Chana- y sur, pero en estos casos no se pueden considerar secciones con alta presencia extranjera.

Mapa 3. Porcentaje de población de nacionalidad extranjera (2014) e Indicador de vulnerabilidad (2011). Nacionalidades boliviana y china

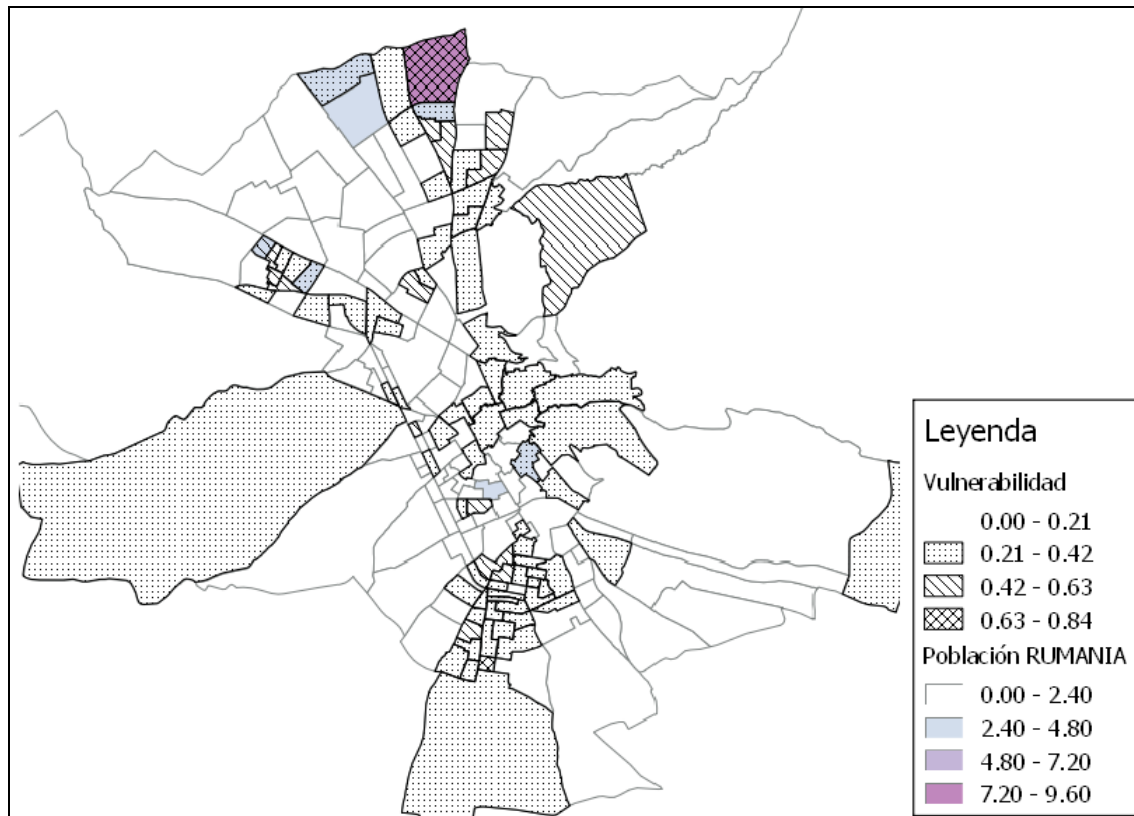


Fuente: elaboración propia a partir de datos del Padrón Municipal de Habitantes (INE, 2015) y Atlas de Vulnerabilidad Urbana (Ministerio de Fomento, 2011).

Hemos dejado intencionadamente a la población de nacionalidad rumana (color morado) para el último caso. Al igual que las dos primeras nacionalidades, este grupo residía en mayor medida en la zona norte –área con mayor vulnerabilidad- pero las diferencias espaciales por sección censal respecto a las otras nacionalidades son reseñables. Su representación georreferenciada así lo demuestra (Mapa 4).

Su situación no deja lugar a dudas, se concentra casi exclusivamente en la zona norte de la ciudad, pero de una manera mucho más significativa en unas pocas secciones censales. Como se observa en el mapa, una sola sección censal situada en la periferia norte –barrio Rey Badis- concentra a casi el 10% de la población de esta nacionalidad. Sin embargo, no se trata de una sección censal donde la presencia de población extranjera sea tan elevada, por lo que la concentración aquí resultaría más significativa todavía en solo esta nacionalidad. Otra particularidad de esta sección es el grado de vulnerabilidad, el más alto de la ciudad (0,84 sobre 1), lo que nos puede dar pistas que apuntan a un perfil socioeconómico muy bajo en este tipo de población, con un carácter marginal. Otras secciones cercanas a esta sección pertenecen al barrio de La Paz o el barrio de Almanjáyay, en este caso con presencia moderada en torno a un 3-4% de población de esta nacionalidad y una vulnerabilidad media-alta. También destacamos dos secciones censales en la zona noroeste –barrio Chana- con presencia notable (4% cada una) y con una vulnerabilidad media o alta. Prácticamente en estas dos zonas –zona norte y noroeste- es donde reside esta población, con cifras de concentración y vulnerabilidad más elevadas.

Mapa 4. Porcentaje de población de nacionalidad extranjera (2014) e Indicador de vulnerabilidad (2011). Nacionalidad rumana.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Padrón Municipal de Habitantes (INE, 2015) y Atlas de Vulnerabilidad Urbana (Ministerio de Fomento, 2011).

El análisis de la situación en el territorio, a partir de la superposición de capas con datos georreferenciados de concentración y de vulnerabilidad, nos proporciona un contexto del perfil de la población extranjera en Granada, atendiendo a las diferencias por nacionalidad. A pesar de que las cinco nacionalidades estudiadas –marroquí, senegalesa, boliviana, china y rumana– comparten el estatus migrante y pertenecen a la categoría de migración laboral, se observa gran heterogeneidad entre ellas. Esta diversidad residencial tiene su continuidad en los datos de escolarización para cada grupo de origen, que pasamos a analizar a continuación.

3.3. La escuela

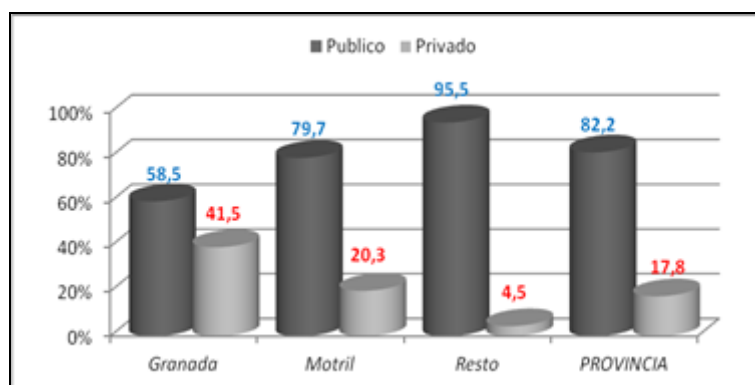
Después de ver la distribución de la población de nacionalidad extranjera residente en Granada, pasamos a medir su distribución escolar. En primer lugar, contextualizamos las cifras generales de escolarización del alumnado extranjero en las redes pública y concertada del municipio en comparación con la provincia, para después centrarnos en las cifras del alumnado atendiendo a su nacionalidad –como hicimos con los datos residenciales– tanto a nivel de etapa educativa como a nivel de centro escolar.

Los datos ratifican la afirmación de que la escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera se da en mayor medida en la red pública de centros escolares (Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, 2015). Aunque este dato se cumpla a nivel general, es necesario un breve apunte acerca de la escolarización en la ciudad de Granada respecto a la provincia, para situarla en contexto.

La provincia de Granada no tiene grandes municipios, tan solo dos superan los 50.000 habitantes, son la propia capital y el municipio de Motril, en la costa. El resto se pueden considerar municipios rurales y/o pequeños en cuanto a población⁵⁰. En los datos de escolarización del alumnado extranjero por red escolar en base a las agrupaciones mencionadas (Gráfico 1) la primera conclusión que extraemos es que el tamaño del hábitat importa: a menor número de habitantes, mayor escolarización en la red pública, y viceversa. La escolarización del alumnado de origen extranjero pasa de ser prácticamente en su totalidad en la red pública en municipios de menos de 50.000 habitantes, el 95,5%, hasta un 60% para datos de la capital. No resulta algo extraordinario, entre otros factores, debido al hecho de que la oferta es más diversa en las capitales respecto a los municipios rurales.

⁵⁰ Para diferenciar entre municipios grandes, medios y pequeños, utilizamos la escala que habitualmente utiliza el Centro de Investigaciones Sociológicas en sus estudios. Las categorías de tamaño de hábitat son las siguientes: menor o igual a 2.000 habitantes; de 2.001 a 10.000; de 10.001 a 50.000; de 50.001 a 100.000; de 100.001 a 400.000; de 400.001 a 1.000.000; y más de 1.000.000 de habitantes. En nuestro caso hemos agrupado las de menos de 50.000 en la categoría de "Resto de municipios" para favorecer la lectura.

Gráfico 1. *Porcentaje de alumnado extranjero por titularidad del centro y tamaño del hábitat. 2014.*



Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA.

Pero si el factor oferta es el fundamental, la población autóctona presentaría porcentajes similares. De esta manera, si agregamos la totalidad de la población escolarizada –autóctonos y alóctonos- los porcentajes cambian sensiblemente (Tabla 8). Así, a nivel provincial, el alumnado escolarizado desciende 10 puntos porcentuales en la red pública al agregar a la población española, aunque la escolarización sigue siendo mayor en esta red.

Donde en efecto encontramos una diferencia clara es en la escolarización en la capital. Si el alumnado de nacionalidad extranjera se escolarizaba en la red concertada y pública en un 41% y 58% respectivamente, al agregar a la población española alcanza un 56% para la concertada y al 44% en la pública. Es decir, agregando a la población española se invierten las cifras y más de la mitad del alumnado se matricula en la red no estatal. La literatura académica afirmaba que la población autóctona se inclina en mayor medida por la red concertada, y parece cumplirse para el caso que nos ocupa.

Tabla 8. *Porcentaje de alumnado por titularidad del centro en Granada y provincia. Extranjero y total. 2014.*

	<i>Granada capital</i>		<i>Provincia</i>	
	Alumnado extranjero	Alumnado total	Alumnado extranjero	Alumnado total
<i>Público</i>	59%	44%	82%	72%
<i>Concertada</i>	41%	56%	18%	28%
<i>Total</i>	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA.

Esta particularidad de la ciudad de Granada, que presenta cifras de escolarización más elevada en la red concertada, hace que la población de nacionalidad extranjera, aunque en proporción menor que la española, se escolarice en un porcentaje sensiblemente elevado en esta red. Queremos indagar qué se esconde en los datos de escolarización de los nacionales extranjeros,

ya que, al menos en el caso que nos ocupa y en términos porcentuales, el peso de este colectivo en esta red se muestra significativo.

Para ello, del mismo modo que habíamos calculado para el territorio, calculamos el grado de segregación escolar étnica en la capital. Para ello cuantificamos la segregación atendiendo a las etapas educativas (Tabla 9), aplicando nuevamente los indicadores de disimilitud (D) y de raíz cuadrada (H) tomando en este caso al alumnado extranjero y español matriculado en cada etapa y en cada centro como población escolar. De esta manera, cuantificamos la segregación escolar para poder compararla con la segregación residencial anteriormente calculada.

Tabla 9. *Índices de segregación escolar por etapa educativa y red escolar. Granada 2014.*

<i>Etapa educativa</i>	<i>D</i>	<i>H</i>
<i>Infantil</i>	0,544	0,283
<i>Primaria</i>	0,560	0,272
<i>Secundaria</i>	0,363	0,117
<i>Bachiller</i>	0,288	0,105
<i>FP superior</i>	0,239	0,061
<i>FP media</i>	0,227	0,070
<i>Red pública</i>	0,315	0,107
<i>Red privada</i>	0,426	0,156
<i>Total</i>	0,387	0,143

Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA.

Los datos se muestran contundentes. A nivel *general*, la segregación escolar en la ciudad de Granada es del 0,387 o, dicho de otro modo, un 38,7% del alumnado de nacionalidad extranjera debería de cambiarse de centro escolar para que no existiese una desigualdad en su distribución escolar. Si lo comparamos con el índice que calculábamos anteriormente para la segregación residencial (Tabla 10), que era de un 0,287, observamos que la diferencia es considerable, lo que indica que la segregación escolar es significativamente mayor que la segregación residencial.

Si efectuamos una comparación (H) para las diferentes *etapas* que componen el sistema educativo, se observan diferencias muy claras. Las etapas donde la población de nacionalidad extranjera está más segregada son infantil y primaria, con un 0,283 y 0,272, respectivamente. Su indicador comparado es de más del doble respecto a la etapa secundaria (0,117). En comparación con etapas más avanzadas y teniendo en cuenta los valores de H, los valores decrecen. Atendiendo al indicador de disimilitud, en las etapas de primaria el 56% y en infantil el 54,4% del alumnado de este perfil debería de cambiar de centro escolar. Sus valores reflejan unas cifras muy altas, cercanas a la hiper-segregación. Por lo tanto, estamos hablando que para las primeras etapas más de la mitad de los escolares deberían de cambiar de centro para distribuirse uniformemente. Sin embargo, debemos de tomar los datos con prudencia, ya que el número de centros escolares decrece a medida que avanzan las etapas educativas (78 centros

ofertan primaria frente a 59 secundaria⁵¹), por lo que podría tratarse de un efecto de la disminución del número de institutos.

En cuanto a las redes escolares, también encontramos diferencias importantes. La red concertada se muestra más segregadora que la red pública, un 0,156 frente al 0,107 de la red pública. En términos porcentuales, según el indicador de disimilitud, un 42,6% del alumnado de nacionalidad extranjera debería de cambiar de centro escolar concertado, frente al 31,5% del alumnado que se escolariza en la red pública. Por lo tanto, y a pesar de una oferta amplia de la red concertada en la ciudad, ésta se muestra más esquiva con el alumnado de nacionalidad extranjera.

La lectura que se desprende de estos datos es diversa. En primer lugar, la escuela segrega más que el territorio, sus valores se muestran sensiblemente más elevados, llegando a la hipersegregación en las primeras etapas educativas. En segundo lugar, la red concertada escolariza a menor porcentaje de alumnado extranjero que la pública, pero lo concentra más. Y en tercer lugar, se observan cifras de segregación más elevadas en las etapas más tempranas –infantil y primaria-, que es donde la presencia del alumnado extranjero es más alta.

A partir de estos resultados, profundizamos en el análisis por distritos escolares y colegios de segundo ciclo de infantil y primaria, aquellos donde la proximidad al centro resultaría un criterio de asignación con mayor peso en la elección escolar y en la asignación de centro

3.3.1. Diversidad en los centros escolares

Como venimos apuntando, el caso de la ciudad de Granada es peculiar en cuanto a una oferta considerable de centros escolares concertados. A continuación (Tabla 10) observamos los datos de la oferta de educación obligatoria en la ciudad⁵², que cuenta con un total de 53 centros escolares de titularidad pública, 33 centros de infantil y primaria (CEIP) y 20 institutos de educación secundaria (IES). En la educación pública se da una total separación entre los centros que ofertan la educación primaria y la secundaria, lo que conlleva la obligatoriedad de elegir un centro escolar diferente para continuar la educación obligatoria, aspecto que no ocurre en la red concertada.

Por su parte, la red concertada la componen 36 centros escolares que ofertan educación primaria y secundaria, además de 6 colegios solo de primaria y un instituto de secundaria. Esta peculiaridad de la red concertada de aglutinar toda la educación obligatoria en el mismo centro escolar, ofreciendo el itinerario completo de formación (infantil-primaria-secundaria-bachillerato) conlleva que, por lo general, el alumnado que comienza en un centro concertado continúe en el mismo a lo largo de toda su trayectoria escolar.

Ocurre lo contrario con los colegios públicos, que solo ofertan las etapas de infantil y/o primaria pero no la secundaria en los mismos centros. Este hecho implica que para el paso al nivel secundario sea obligatorio al menos un cambio de centro en la red pública, pero no en la concertada. Dado que la población extranjera se escolariza más en la red pública, por defecto

⁵¹ Nótese que el cálculo del indicador se ha hecho por etapa, por lo que la cifra de centros que ofertan primer y segundo ciclo de infantil es de 114, primaria es de 78 y secundaria es 59. El análisis socioespacial posterior se realiza por centros escolares de segundo ciclo de infantil y primaria (86 centros), momento clave en la elección de centro.

⁵² No tenemos en cuenta aquí a la red privada financiada exclusivamente con fondos propios, que en la ciudad de Granada estaría compuesta por cuatro centros escolares.

estaría “obligada” a elegir centro escolar en mayor medida que la población autóctona, en el paso a la secundaria⁵³.

Tabla 10. *Distribución de centros escolares por titularidad y etapa educativa. 2014*

Red escolar	Centros solo de primaria	Centros solo de secundaria	Centros primaria y secundaria	Oferta total primaria	Oferta total secundaria
Pública	33 (85%)	20 (95%)	0 (0%)	33 (44%)	20 (35%)
Concertada	6 (15%)	1 (5%)	36 (100%)	42 (56%)	37 (65%)
Total	39 (100%)	21 (100%)	36 (100%)	75 (100%)	57 (100%)

Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA.

A continuación, elaboramos un listado de centros escolares –colegios e institutos- ordenados por porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera matriculado respecto del español (Tabla 11). Por lo tanto, la última columna nos proporciona información sobre la concentración del alumnado extranjero en cada centro escolar.

Los datos subrayan las cifras de concentración de dos centros escolares por encima del resto: un centro público de infantil y primaria situado en la Zona Centro de la capital, con un 44,9% de alumnado extranjero, y otro centro concertado, también de infantil y primaria, ubicado en la Zona Norte, con un porcentaje del 44,7%. Ambos cuentan con unas cifras de concentración muy elevadas, casi la mitad de su alumnado es de procedencia extranjera, un porcentaje 10 veces por encima de la media. También destacan otros dos centros con porcentajes muy elevados, un centro público de infantil y primaria, también de la zona Norte (35,5%), y un centro concertado de la zona noroeste (Chana) con un 25,9% de concentración, que es además el centro que mayor número de alumnado extranjero matriculado escolariza, este último con etapas de infantil, primaria y también secundaria.

Estos datos nos advierten de la heterogeneidad entre los centros escolares y las zonas en función de la presencia del alumnado extranjero. En la zona Norte, los centros presentan porcentajes muy elevados de presencia de alumnado de nacionalidad extranjera, pero con diferencias sensibles entre ellos, mientras que en la zona centro, por ejemplo, una zona de poca presencia residencial de la población extranjera, se ubica el centro con mayor concentración de este colectivo.

Lo mismo ocurre con la titularidad de los centros, aquellos que ocupan las primeras posiciones están repartidos en dos públicos y dos concertados, situados en las zonas periféricas del norte y del noroeste (Chana), como veíamos antes zonas de gran presencia de población extranjera. Para otras zonas (Zaidín y Centro) la titularidad de los centros que más alumnado escolarizan es pública. Por lo tanto, aunque en general encontramos mayor proporción de centros públicos en este listado de los 15 primeros centros, observamos diferencias en cuanto a la escolarización en la red pública o privada según las diferentes zonas de la ciudad. Por lo tanto, no parece que este sea un factor explicativo determinante en la concentración étnica. Del mismo modo, debemos de

⁵³ Este hecho tendrá sus implicaciones en el caso de población inmigrada que se incorpora en mitad del curso escolar y cuya capacidad de elección se ve mermada por la disponibilidad de plazas vacantes. Se tratará en profundidad en el capítulo dedicado a la Movilidad Escolar.

tener en cuenta que el listado solo considera aquellos centros de mayor concentración, dejando fuera aquellos que no se encargan de su escolarización.

Tabla 11. *Listado de centros escolares con mayor concentración de alumnado de nacionalidad extranjera en Granada. 2014*

Posición	Titularidad	Enseñanzas	Ubicación geográfica	Alumnado extranjero matriculado	% alumnado extranjero en el centro
1º	Público	C.E.I.P.	Centro	53	44,9%
2º	Concertado	C.D.P. (inf/prim)	Zona Norte	46	44,7%
3º	Público	C.E.I.P. (inf/prim)	Zona Norte	70	35,5%
4º	Concertado	C.D.P. (inf/prim/sec)	Chana	106	25,9%
5º	Público	C.E.I.P. (inf/prim)	Vergeles	45	22,1%
6º	Concertado	C.D.P. (inf/prim/sec)	Zona Norte	67	12,0%
7º	Público	I.E.S.	Zona Norte	67	11,9%
8º	Público	I.E.S.	Zaidín	66	10,6%
9º	Concertado	C.D.P. (inf/prim/sec)	Albayzin	43	7,6%
10º	Público	I.E.S.	Beiro	55	6,5%
11º	Público	I.E.S.	Zaidín	59	6,4%
12º	Público	I.E.S. (politécnico)	Camino Ronda	50	5,5%
13	Público	I.E.S.	Centro	48	4,6%
14º	Concertado	C.D.P. (inf/prim/sec)	Chana	43	4,3%
15º	Concertado	C.D.P. (inf/prim/sec)	Zaidín	46	3,5%
Total	-	-	-	2189	4,4% (media)

Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA.

Por lo tanto, los datos parecen indicar que la segregación residencial tendría cierta relación con la aparición de centros escolares con altos porcentajes de concentración en algunos casos, como en la Zona Norte, pero no explicaría el nivel de concentración del centro que aparece en primera posición, un colegio público de la Zona Centro, un distrito que no se caracterizaba por una presencia residencial extranjera elevada. Tampoco se explica bien que para la zona de la Chana, sea solo un solo centro escolar el que alberga más alumnado extranjero.

Finalmente, el análisis expuesto aporta un dato importante: la aparición de determinados centros escolares con porcentajes significativamente más elevados de alumnado de nacionalidad extranjera. En el siguiente apartado tratamos la composición del alumnado en estos centros escolares y el contexto geográfico en el que están situados.

3.3.2. Escolarización por nacionalidad y red escolar

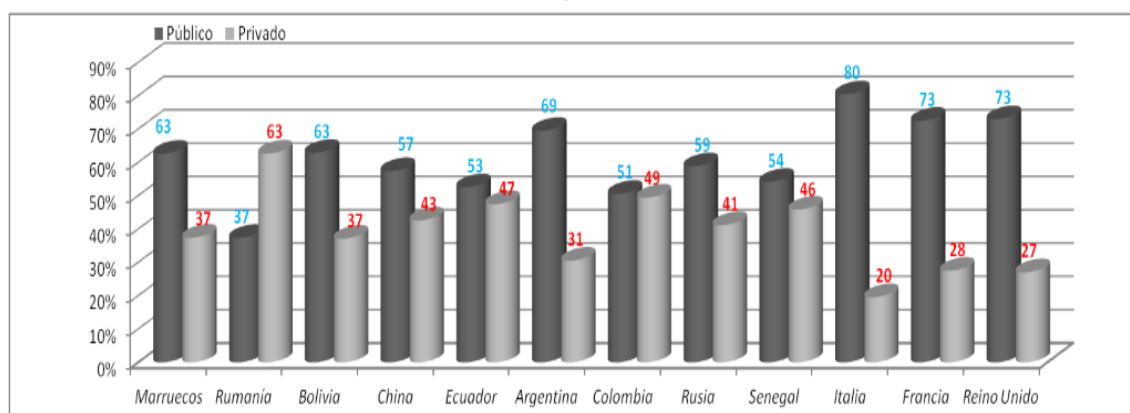
Las estadísticas generales de escolarización de alumnado extranjero no suelen tener en cuenta las diferentes nacionalidades que se integran bajo esta etiqueta. Para ello, del mismo modo que llevamos a cabo a nivel residencial, profundizamos en los datos de escolarización por nacionalidad y titularidad de los centros, para aquellas nacionalidades más numerosas de la ciudad (Gráfico 2). Podríamos agrupar en tres casos o grupos, tomando como referencia el porcentaje total de escolarización del alumnado extranjero del 59% en la red pública y del 41% en la red concertada (Tabla 12):

En el primero de ellos, agrupamos aquellas nacionalidades que se acercan a la proporción media de escolarización por titularidad. Se trata de las nacionalidades marroquí, boliviana y rusa, con porcentajes ligeramente más elevados en la red pública.

Un segundo grupo de nacionalidades parecen desviarse ligeramente de la estadística, apuntando ya sea a una mayor proporción a la red pública que la media –nacionalidades italiana, francesa, británica y argentina-, frente a otras que hacen lo contrario, escolarizándose de manera equitativa en ambas redes escolares –nacionalidades china, ecuatoriana, colombiana y senegalesa-.

Pero el caso más sorprendente estaría representado por la nacionalidad rumana que, de manera sorprendente, llegaría a invertir la proporción llegando a un 63% de escolarización en la red concertada. Este grupo, que queda oculto en las estadísticas que agrupan a la población en la etiqueta “extranjera”, cambia por completo la tendencia de escolarización de la población extranjera, que mayoritariamente se escolariza en la red pública.

Gráfico 2. *Porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera escolarizado según titularidad del centro. Nacionalidades más representativas en Granada. 2014*



Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA

Al desagregar y profundizar en las estadísticas por nacionalidad en la ciudad de Granada, se observa gran diversidad en este colectivo. Contrariamente a la literatura clásica sobre escolarización, se puede inferir que determinadas nacionalidades –supuestamente de mayor nivel socioeconómico como las nacionalidades de Europa Central- se estarían escolarizando en mayor medida en la red pública. Frente a ello, el caso de la nacionalidad rumana, de un nivel socioeconómico más bajo, haría lo propio hacia la red concertada.

Para seguir profundizando sobre la escolarización heterogénea en cuanto a la red escolar en estas nacionalidades, presentamos los porcentajes del alumnado escolarizado por nacionalidad en los principales centros escolares con alta presencia extranjera (Tabla 12) que veíamos en el apartado anterior, para ver el grado de concentración de cada nacionalidad y comprobar si, efectivamente, están concentrados en algunos pocos centros o si, por el contrario, están distribuidos en diferentes centros de la ciudad.

Si nos fijamos en los datos,⁵⁴ destaca una nacionalidad por encima de las demás y es nuevamente la rumana, que aparece concentrada en básicamente dos centros escolares de la ciudad. El primero de ellos, un centro situado en la zona noroeste –barrio Chana- escolariza a más de un cuarto del alumnado de esta nacionalidad, un 28,8%, y un segundo centro, situado en la Zona Norte, haría lo propio con un 19,7%. Estos dos centros estarían escolarizando a casi la mitad del alumnado de esta nacionalidad. No hay duda de que la concentración en el caso del alumnado de nacionalidad rumana es muy elevada en tan sólo dos centros de la ciudad, ambos de titularidad concertada.

El resto de las nacionalidades muestran una concentración moderada, como el alumnado de nacionalidad marroquí, donde la mayor concentración se da en un centro también de la Zona Norte, con un 10,2% del total, aunque tenemos que tener en cuenta en este caso que el número de población marroquí es mucho más elevado. Otras nacionalidades a destacar es el alumnado de origen chino y colombiano, los primeros en un centro escolar situado en la Zona Centro (10%) y los segundos en la zona sur, en el barrio del Zaidín (10,3%), ambos de titularidad pública. Otra nacionalidad como la ecuatoriana muestra porcentajes significativos en dos centros escolares, uno público (11%) y otro concertado (11,9%), situados los dos en la Zona Sur.

Para los casos de alumnado de nacionalidad boliviana, rusa y senegalesa, ningún centro llega al 10% de escolarización de su nacionalidad, por lo que en estos casos presentarían menor concentración escolar.

⁵⁴ Hemos señalado como concentración significativa un porcentaje de al menos un 10% del total del alumnado escolarizado por nacionalidad. Nótese que el número total de centros escolares en Granada es de 113. Las marcas en color rojo distinguen los centros de titularidad concertada y en azul, los públicos.

Tabla 12. *Porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera por centro escolar respecto del total de la nacionalidad. Centros con mayor porcentaje por titularidad y zona. 2014*

Posición	Titularidad	Situación	Ma	Ru	Bol	Chi	Ecu	Col	Rus	Sen	Otras
1º	Público	Centro	3,0	2,6	1,0	10,0	0,0	0,0	1,5	2,1	1,3
2º	Concertado	Z. Norte	0,0	19,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
3º	Público	Z. Norte	10,2	0,0	0,0	0,0	0,8	0,0	0,0	0,0	0,6
4º	Concertado	Chana	3,7	28,8	2,1	0,6	0,8	0,0	4,4	0,0	0,9
5º	Público	Zaidín	1,8	0,9	7,7	1,2	1,7	2,3	0,0	0,0	0,9
6º	Concertado	Z. Norte	6,8	0,4	0,0	0,0	2,5	2,3	1,5	0,0	2,8
7º	Público	Z. Norte	6,5	2,1	0,0	0,0	0,0	0,0	1,5	2,1	4,1
8º	Público	Zaidín	0,6	0,0	6,2	2,5	11,0	10,3	0,0	0,0	2,2
9º	Concertado	Albayzín	2,1	0,0	2,1	0,0	0,8	1,1	0,0	4,2	2,8
10º	Público	Centro	1,9	1,3	3,1	6,8	1,7	4,6	1,5	4,2	2,2
11º	Público	Zaidín	1,6	0,4	6,7	0,6	5,9	6,9	1,5	2,1	1,3
12º	Público	Camino Ronda	1,0	2,1	0,0	1,9	1,7	8,0	8,8	2,1	2,4
13º	Público	Centro	1,1	0,9	2,1	7,4	3,4	3,4	4,4	0,0	0,6
14º	Concertado	Chana	1,0	0,9	5,2	1,2	2,5	8,0	4,4	0,0	0,6
15º	Concertado	Zaidín	0,8	0,0	1,0	0,6	11,9	6,9	1,5	8,3	2,2
-	-	Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA

Ante estos datos, podemos afirmar que el alumnado de nacionalidad rumana presenta una concentración muy elevada en dos centros escolares de educación obligatoria, que llegan a escolarizar a casi la mitad de su población en edad escolar. Un dato que cobra aún mayor relevancia si tenemos en cuenta que la población escolar rumana es el segundo grupo de población extranjera más numeroso después de la marroquí. Ambos centros comparten similares características al tratarse de centros de titularidad concertada y situados en la periferia de la ciudad de Granada.

Estos datos nos alertan de la heterogeneidad en la escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera, y sugieren que es necesario un análisis más detenido, pero esto lo veremos más detalladamente con el análisis de mapas escolares en el apartado siguiente, en el que profundizamos en el grado de concentración en los centros de primaria, para poder establecer una relación con la influencia de la elección de centro en los procesos de segregación escolar.

3.4. Concentración en primaria y zonificación escolar

Hicimos alusión en el marco teórico al modelo restringido de zonificación escolar español y a la particularidad de la ciudad de Granada, en la que un número limitado y una gran amplitud geográfica de los distritos escolares o Áreas de influencia escolar (AIE), y una oferta amplia de centros, hacía que el criterio de proximidad fuera relativo, primando sobre todo la pertenencia a las AIE.

En la investigación analizamos la distribución y composición de las AIE en cuanto a los centros de segundo ciclo de infantil y primaria –es decir los colegios-, etapas donde es más numeroso el alumnado de nacionalidad extranjera y donde las cifras de segregación escolar eran más elevadas. Es en la segunda etapa de infantil cuando prácticamente la totalidad de las familias escolarizan a sus descendientes. Además, la oferta educativa en esta etapa suele estar unida a la educación primaria, por lo que resulta pertinente su análisis para entender la elección de centro de las familias. Sobre todo estas etapas educativas -segundo ciclo infantil y primaria- que son las que marcan la trayectoria escolar y determinan en gran medida el paso a la educación secundaria y eventual salto a la educación no obligatoria.

Como apuntábamos anteriormente, la elevada oferta de colegios concertados en la ciudad (Tabla 13) implica que las familias potencialmente tengan una mayor oferta de centros concertados frente a públicos, en una proporción de 59,5% frente a 39,5% que, sin embargo, no se corresponde con los mayores datos de matriculación del alumnado extranjero en la red pública. La oferta de colegios se distribuye dentro de las nueve AIE.

Tabla 13. *Datos poblacionales y escolares (2ª etapa infantil y primaria). 2014.*

Datos población		Datos escolares	
Población	237.540	Alumnado total	25.394
Pob. extranjera	16.468	Alumnado extranjero (inf/primaria)	1.136
Pob. extranjera <16	2.135	Número centros	86
		Públicos	34
Extensión municipio	88,1 km2	Concertados	52
Media habitantes sección censal	1.269	Número de AIE	9

Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA y Padrón Municipal de Habitantes.

A continuación mostramos, para cada AIE, la oferta de colegios de segundo ciclo de educación infantil y primaria por titularidad (86 centros escolares), la proporción de alumnado extranjero respecto al total matriculado, y la vulnerabilidad media de las secciones censales que las componen (Tabla 14).

En cuanto a los datos escolares, los dos primeros distritos escolares contienen un número de centros elevado, juntos suman más del 30% de la oferta escolar y del alumnado total matriculado. Es destacable el hecho de que casi un tercio del alumnado extranjero matriculado en el municipio lo hace en el AIE-1. En este sentido, el alumnado extranjero se sitúa principalmente en la zona norte y centro de la ciudad. Las cifras más elevadas son del AIE-1 (31,7%), seguido del AIE-5 (15%) en la zona centro y el AIE-3 (13,1%) al noroeste –barrio

Chana- aunque ya con cifras más modestas. Las zonas AIE-8 y AIE-9, al sur, presentan unas cifras más moderadas de alumnado extranjero, con un 10,7% y 9,2%, respectivamente.

La oferta de centros por titularidad es equilibrada entre las AIE, si bien la red concertada es mayor en casi todas las AIE, una particularidad del caso granadino, como apuntábamos anteriormente. Es reseñable el hecho de que no por ser zonas de elevada vulnerabilidad, la presencia de centros públicos es mayor, sino más bien la tendencia es contraria, nuevamente en la Zona Norte.

Respecto a la vulnerabilidad, vemos que los dos distritos escolares con las cifras más elevadas, el AIE-1 (0,352) y el AIE-3 (0,299), son precisamente los que más alumnado extranjero escolarizan. En este sentido, la correlación en cuanto a presencia de alumnado extranjero y vulnerabilidad, parece positiva en estos casos, situados, recordemos, en la Zona Norte.

Tabla 14. *Caracterización de las AIE: Vulnerabilidad (2011), alumnado total y extranjero matriculado y centros por titularidad (2014).*

<i>AIE</i>	<i>Vulnerabilidad media</i>	<i>Alumnado total (%)</i>	<i>Alumnado extranjero (%)</i>	<i>Colegios públicos</i>	<i>Colegios concertados</i>	<i>Total centros</i>	<i>Total Centros (%)</i>
<i>1</i>	0,352	12,3	31,7	6	9	15	17,4
<i>2</i>	0,162	16,3	7,7	5	7	12	14,0
<i>3</i>	0,299	7,4	13,1	2	4	6	7,0
<i>4</i>	0,169	11,6	4,5	2	4	6	7,0
<i>5</i>	0,187	13,1	14,9	4	6	10	11,6
<i>6</i>	0,256	2,9	5,6	1	4	5	5,8
<i>7</i>	0,185	6,1	2,6	2	5	7	8,1
<i>8</i>	0,212	20,2	10,7	8	8	16	18,6
<i>9</i>	0,292	10,1	9,2	4	5	9	10,5
<i>Total municipio</i>	0,231	100	100	34	52	86	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA y Atlas de Vulnerabilidad Urbana (Ministerio de Fomento)

Si analizamos los distritos escolares en cuanto a su composición y localización geográfica (Mapa 5), se pueden subrayar algunos aspectos a tener en cuenta en nuestro análisis.

El AIE-1, situada en la zona norte, presenta una vulnerabilidad de más del doble si la comparamos con el AIE-2 (la más baja). Estas zonas –recordemos que son delimitaciones administrativas- son contiguas en el territorio, por lo que las posibilidades de elección de centro varían substancialmente por el hecho de residir en uno u otro lado del distrito escolar. Cabe apuntar que la delimitación en este caso no es producto de barreras urbanas insalvables, como las que podría haber con motivo de vías del tren o autopistas, por poner algunos ejemplos, sino que se trata en este caso de avenidas o calles usuales de la ciudad. La relación de la

vulnerabilidad con el alumnado y población extranjera es directamente proporcional en estas zonas escolares, mayor vulnerabilidad se corresponde con mayor proporción de alumnado extranjero y viceversa. Las dos primeras zonas, AIE-1 y AIE-2, tienen una extensión considerable y un número de centros elevado. Juntas sumarían más del 30% de la oferta escolar y del alumnado total matriculado, pero destaca el dato de que casi un tercio del alumnado extranjero de la ciudad se encuentra escolarizado solo en el AIE-1.

El AIE-3 también presenta una vulnerabilidad alta y presencia extranjera elevada. Se sitúa a continuación de la de menor vulnerabilidad (AIE-2), que apuntábamos anteriormente. Por lo tanto, las dos áreas más vulnerables de la ciudad están separadas por aquella de menor vulnerabilidad, por lo que la desigualdad en este caso se ve incrementada por la zonificación escolar. Esta zona presenta una menor oferta de centros y una mayor presencia de la red concertada, unido a la característica de tratarse de las dos AIE con mayor nivel de vulnerabilidad.

Podemos describir las AIE-4 y AIE-5 como áreas cuya vulnerabilidad se encuentra por debajo de la media. Las dos tienen una oferta de educación concertada mayor. La AIE-5 se encuentra en la zona centro de Granada y escolariza una proporción ligeramente mayor de alumnado de nacionalidad extranjera que la media. En cuanto a la situación de sus centros escolares, destaca el hecho que, de los cuatro centros escolares públicos, tres de ellos –además de otro concertado– se sitúan en el límite del área delimitada, uno en el norte y dos en el sur, colindando con otras AIE. Las implicaciones que ello supone en términos de asignación por proximidad y elección potencial es importante, pues diluye el factor de proximidad real de los centros. Podría darse el caso de que, población que reside en otras AIE limítrofes se encontraran efectivamente más cerca de los centros de esta AIE y no tener posibilidades de elección. Además, el único colegio público que se sitúa en el centro de la zona tiene a cinco colegios concertados muy próximos a él. Resulta, por ello, una situación algo peculiar en esta zona. La AIE-4, por su parte, cuenta con un colegio público situado algo más alejado del resto. También destaca un colegio público situado en el límite de dos AIE, hecho que, como venimos observando, resulta algo habitual.

El AIE-6 se sitúa en el barrio del Albaicín. Este barrio tiene una característica particular, al tratarse de una zona con un acceso más restringido y menor población residente, por orografía y por características concernientes al patrimonio cultural del barrio. Se observa en la baja población escolarizada en sus centros (5,55%). Tiene una vulnerabilidad media, y escolariza proporcionalmente al doble de alumnado de nacionalidad extranjera que la media. Entre su oferta pública solo se encuentra un centro escolar, situado en la parte central del distrito escolar.

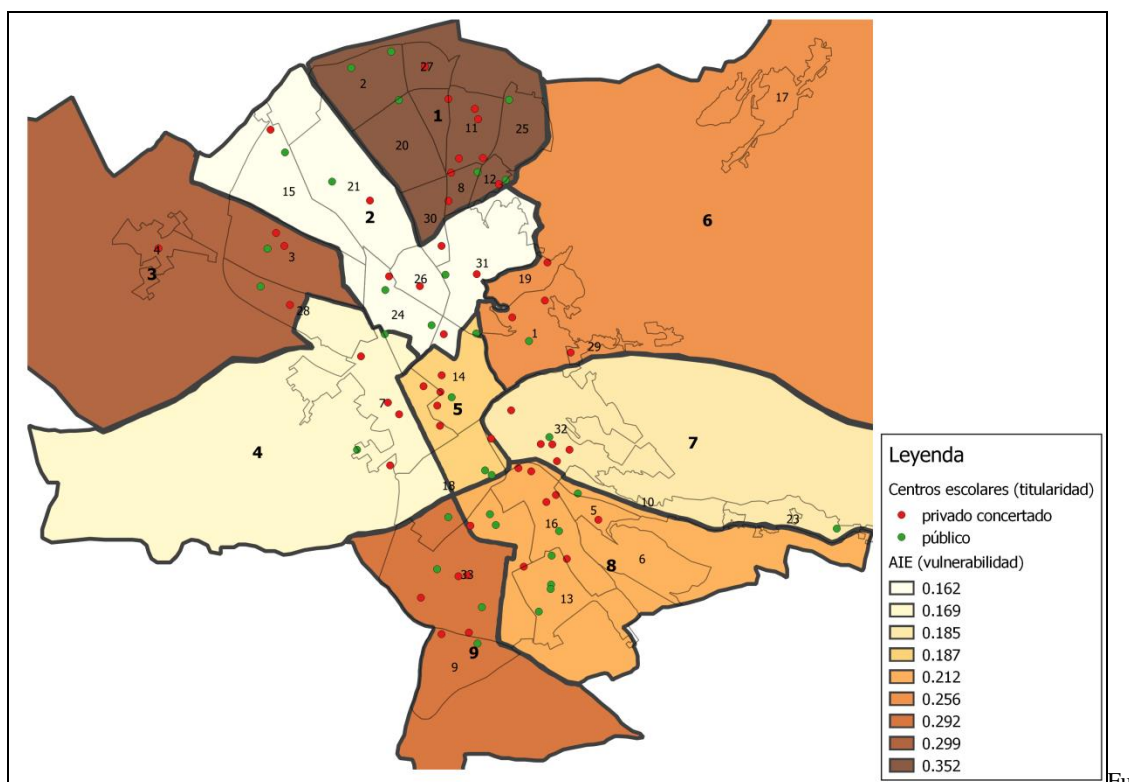
El AIE-7, situada en el sureste de la ciudad, se caracteriza por ser una zona con baja vulnerabilidad, con gran oferta concertada de centros y poca escolarización de alumnado de nacionalidad extranjera. Tiene la particularidad de que su oferta pública de colegios, uno de ellos se encuentra muy próximo a centros de la red concertada. El otro colegio público se localiza en la parte más periférica de la zona. Considerando que estamos ante un área alargada y extensa, este último centro se hallaría un tanto aislado del resto⁵⁵.

Por último, los otros dos distritos escolares situados en el sur de la ciudad son el AIE-8 y AIE-9. La que más vulnerabilidad presenta es la segunda, AIE-9, que se caracteriza por tener una oferta equilibrada de centros escolares atendiendo a su titularidad, aunque ligeramente una mayor presencia de la red concertada. El AIE-8, adyacente a ésta, con un número igual de colegios

⁵⁵ Se trata de un colegio público que está situado en otro municipio –Lanchas del Genil– pero al que se le aplica la zonificación escolar de la capital.

públicos y concertados –ocho-, es la zona de la ciudad con mayor presencia de centros escolares de oferta pública –la mitad- y presenta una vulnerabilidad ligeramente por debajo de la media. Destaca para esta zona que es la segunda que mayor alumnado total escolariza (20,24%), pero si atendemos al bajo porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera, nos damos cuenta de que se trata de una zona de alumnado predominantemente de nacionalidad española.

Mapa 5. Centros escolares de primaria y AIE (2014). Índice de vulnerabilidad media por AIE (2011).



Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA (2014), del Padrón Municipal de Habitantes (INE, 2015) y del Atlas de Vulnerabilidad Urbana (Ministerio de Fomento, 2011).

¿Qué conclusiones podemos extraer de la situación de los centros escolares en Granada en función de su zonificación escolar?

En primer lugar, que la oferta de colegios concertados es en general elevada en todo el territorio y en las diferentes AIE, aunque, en el interior de cada una de ellas, la diversidad es notoria. Existen zonas con predominio en general de la red concertada donde puede ser difícil encontrar colegios públicos relativamente cerca -y al revés. Es decir, la oferta no es uniforme y depende del barrio en el que se resida. Hemos observado casos donde los colegios se encuentran dispersos, situados más en el borde de la delimitación escolar, así como barrios en los que, en una distancia muy corta, se posicionan diferentes centros de distinta titularidad. Esto conduce a una oferta no uniforme y dependiente del barrio en el que se resida.

En segundo lugar, que la vulnerabilidad medida en el territorio por AIE no es equitativa, por lo que no es lo mismo residir en una u en otra zona a la hora del potencial acceso a los centros escolares. Algunas áreas presentan cifras de vulnerabilidad media de más del doble respecto de otras, por lo que el diseño de zonificación induce a que familias que residen en zonas más

vulnerables, habitualmente tengan que elegir colegios situados en barrios afines, y viceversa. Una zonificación que estaría, si no reproduciendo socialmente las desigualdades, debido al tamaño amplio de las AIE, al menos limitando el acceso a colegios situados en barrios limítrofes más favorecidos. Este hecho se agrava en algunos casos estudiados, donde las áreas escolares más vulnerables (AIE-1 y AIE-3) limitan con la menos vulnerable (AIE-2).

En tercer lugar -y relacionado con lo anterior-, la zonificación establecida en ocasiones deja a determinados colegios en el límite de dos AIE, por lo que se diluye el componente de proximidad residencial, primando realmente el de pertenencia al AIE, como advertía Gómez Espino (2019) para otros municipios estudiados. Esta zonificación podría influenciar en gran medida a la hora de elegir centro escolar, y esto se muestra especialmente relevante, como apuntamos, en barrios con diferencias notables en los indicadores de vulnerabilidad, contiguos o próximos entre sí, pero ubicados en diferentes distritos escolares.

3.4.1. Mapa de concentración étnica

Hemos elaborado un mapa de concentración escolar (Mapa 6) para poder analizar geográficamente en qué centros escolares dentro de cada AIE se está concentrando en mayor medida el alumnado de nacionalidad extranjera y en qué red escolar. Podemos ver de esta manera la relación existente entre las pautas de segregación residencial, y las de segregación escolar. Para ello hemos comparado los datos poblacionales de residencia en menores de 16 años de nacionalidad extranjera con los datos de escolarización en los colegios. Los datos de menores permiten apuntar de manera más precisa la relación entre la población residente y la escolarización⁵⁶.

En primer lugar, se observa visualmente lo que ya apuntábamos a nivel estadístico. El alumnado no se reparte equitativamente en los centros escolares. Solo son unos cuantos colegios los que se encargan de la escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera. La situación de los centros escolares distribuidos en la zonificación escolar tampoco aparece repartida.

El distrito escolar que más porcentaje de alumnado extranjero presentaba era el AIE-1, que se situaba en la Zona Norte. Estos datos se corroboran al comprobar que en esta zona aparecen los centros escolares con mayores porcentajes. Un total de 4 de los 15 colegios que contiene muestran cifras de concentración significativas, en torno al 40% del alumnado matriculado es extranjero. Otros centros escolares que se incluyen en estos parámetros se sitúan en la Zona Centro de la ciudad, sobre todo un centro localizado en el corazón de Granada (AIE-5) y otro en la Zona Sur (AIE-9). Por último, destaca un centro de la Zona Noroeste (AIE-3), situado más alejado, con alta presencia de alumnado extranjero. Ya con porcentajes menores aunque destacables aparece un centro en la Zona Este de la ciudad, en el barrio del Albaicín (AIE-5) y otros dos situados en la Zona Sur, uno en el AIE-9 y otro en el AIE-8, aunque estos ya con porcentajes más discretos, en torno a un 15-20%.

En el lado contrario, estarían aquellas zonas escolares donde la presencia extranjera en las aulas es poco significativa, por debajo del 7%, como el AIE-2, recordemos, limítrofe con la zona escolar que más escolariza a este perfil de estudiante. Otras zonas cuya presencia de alumnado extranjero tampoco parece significativa en cuanto a datos de concentración las encontramos en

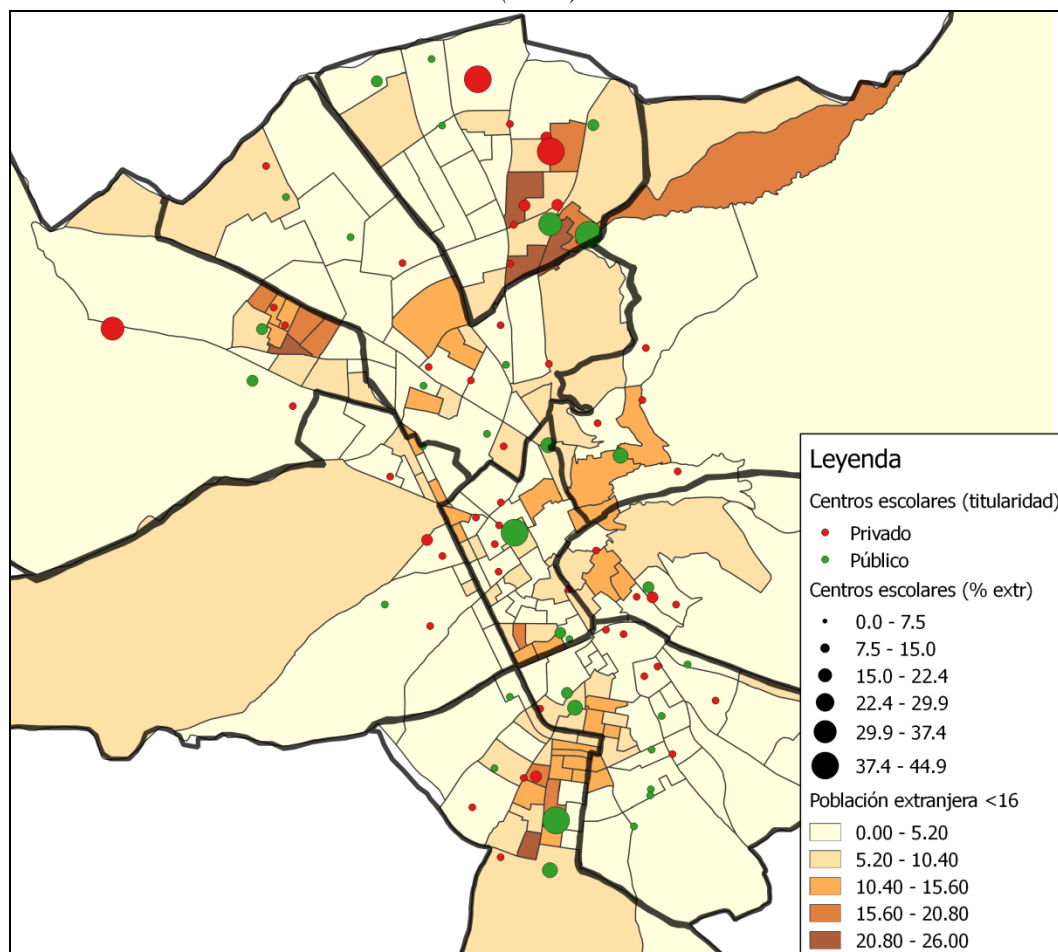
⁵⁶ Para el cálculo a nivel de indicadores de segregación se amplió a la población extranjera total, para evitar problemas de tamaño de muestra.

la Zona Sureste de la ciudad, concretamente el AIE-7 (barrio del Realejo), y en la Zona Oeste (AIE-4, zona Camino de Ronda).

Por lo tanto, la concentración escolar étnica –que anunciaba el indicador de disimilitud- se localiza concretamente en unos pocos centros escolares situados sobre todo en el norte de la ciudad, con algunos casos en el centro y en el sur.

En segundo lugar, respecto a la titularidad de los centros escolares que presentan cifras elevadas de concentración, ésta aparece repartida. Se observan dos tendencias diferenciadas: primero, mayor concentración escolar en centros concertados en el norte (AIE-1 y AIE-3); y segundo, mayor concentración en la red pública en la Zona Centro (AIE-5), en concreto en un colegio público rodeado de colegios concertados, y en la Zona Sur (AIE-9), sobre todo en un colegio público de elevada concentración.

Mapa 6. Población extranjera menor de 16 años por sección censal y concentración escolar (2014)



Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA (2014), del Padrón Municipal de Habitantes (INE, 2015) y del Atlas de Vulnerabilidad Urbana (Ministerio de Fomento, 2011).

Respecto a la relación entre la segregación residencial y escolar, el mapa nos muestra una serie de aspectos –en ocasiones contrapuestos- en los que debemos detenernos.

Por un lado, la concentración residencial de la población extranjera parece explicar de alguna manera la situación de algunos centros escolares con elevada concentración. Ocurre así en determinadas secciones censales y barrios de la Zona Norte (AIE-1), donde 3 centros escolares parecen seguir esta lógica. También en la Zona Sur (AIE-9) donde el colegio público de mayor concentración escolar se sitúa en secciones donde reside mayor proporción de población extranjera.

Sin embargo, parece que el factor únicamente residencial no podría explicar algunos casos de colegios con alta concentración, que están ubicados en barrios o secciones censales donde la presencia de población extranjera no es elevada. Lo vemos en el caso de un centro escolar de la Zona Norte (AIE-1), con elevada concentración escolar, que sin embargo no está situado en un barrio con alta presencia de este perfil. Lo mismo ocurre en la AIE-3, donde un centro escolar, también concertado, se encuentra alejado de las secciones censales con mayor presencia de menores extranjeros. La misma lógica parece seguir el colegio público situado en el centro de la ciudad (AIE-5) que, por su localización geográfica, no le corresponderían cifras de concentración tan elevadas. A continuación, nos aproximamos a estas lógicas de concentración profundizando el análisis para estos tres casos identificados.

3.5. Tres estudios de caso de Centros de Alta Concentración

Una vez identificados los tres centros de alta concentración escolar (CAC), profundizamos en su análisis teniendo en cuenta el componente socioespacial donde se ubican en comparación con los centros escolares cercanos. Dos de ellos se situaban en zonas de alta o moderada presencia de población extranjera (AIE-1 y AIE-3), aunque no necesariamente en las secciones censales con mayor presencia de este perfil de población. El otro centro escolar se ubicaba en la zona centro (AIE-5), una zona de la ciudad que no se caracterizaba por residir en ella un alto porcentaje de población extranjera, sino al contrario. Por ello, consideramos estos casos como paradigmáticos, ya que la segregación residencial en estos casos no podría explicar totalmente la concentración escolar.

La estructura de la exposición para cada uno de los estudios de caso muestra, en primer lugar, un análisis del distrito escolar en el que se ubica el centro, profundizando en la composición escolar de los centros que comparten AIE según porcentaje y nacionalidad del alumnado matriculado; en segundo lugar, se profundiza en la composición del alumnado en el CAC identificado como estudio de caso.

3.5.1. Zona Norte: AIE-1

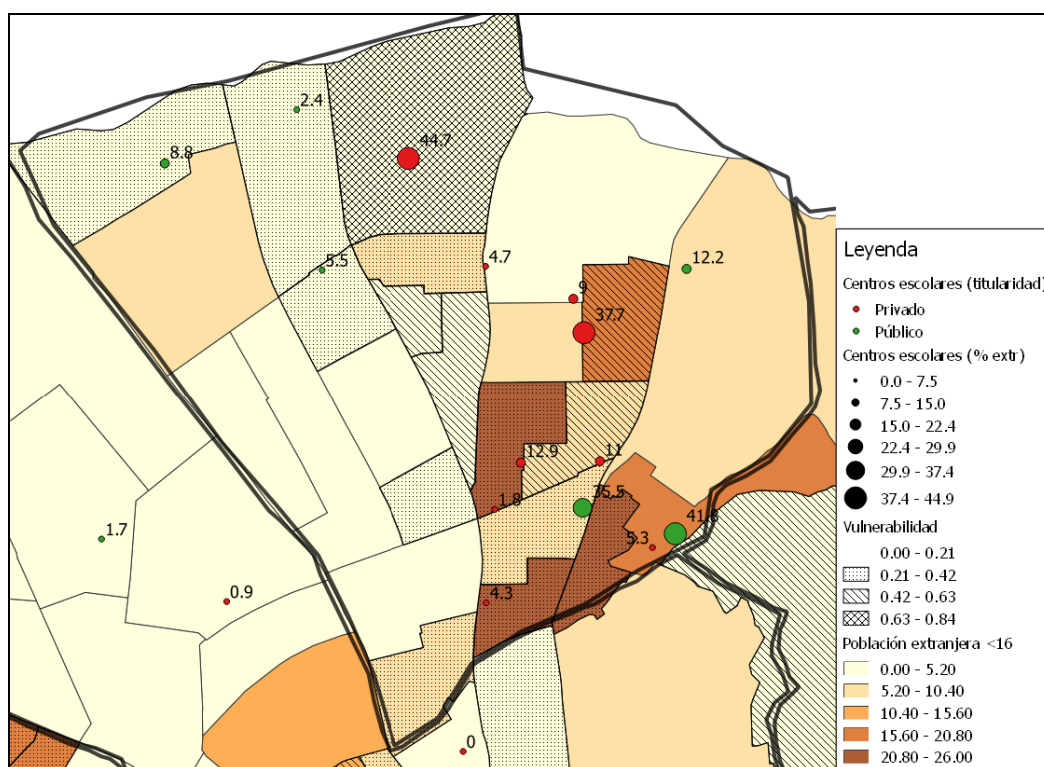
Este distrito escolar presentaba las cifras más elevadas de población extranjera residente y de vulnerabilidad territorial. Como se observa (Mapa 7), la población extranjera menor de 16 años reside en mayor medida en la parte centro-oriental, en determinadas secciones censales -sobre todo cuatro- que presentan además una vulnerabilidad media-alta.

Es lógico pensar que un centro escolar no tiene obligatoriamente que estar situado en una sección censal con alta población extranjera para considerar la importancia de la influencia residencial en la composición del mismo. Sin embargo, dado el tamaño de las secciones censales en esta zona, la más extensa geográficamente de la ciudad, entendemos que la zona de atracción de este centro podría comprender aquella donde está situado y sus secciones adyacentes.

Siguiendo esta premisa, se observa relación entre segregación residencial y escolar en tres centros destacados. Son aquellos que muestran cifras muy altas del 41,8%, del 37,7% y del 35,5% de alumnado extranjero matriculado, que se sitúan en secciones censales adyacentes a las que mayor presencia de población extranjera contienen (las más coloreadas). Sin embargo, esta lógica no se cumple en otros centros situados muy próximos a estos casos e incluso situados exactamente en las secciones con mayor presencia extranjera, que presentan datos de concentración muy bajos, solo un 1,8%, 4,3% o 12,9%.

Lo mismo ocurre con centros con poca concentración escolar situados muy próximos a los tres casos que concentran: se trata de un centro concertado que solo escolariza a un 5,3% (respecto al CEIP, 41,8%), y otro colegio concertado con un 9% (frente al CDP, 37,7%). Todos estos casos no se podrían explicar desde una concepción de elección estrictamente por proximidad.

Mapa 7. Población extranjera menor de 16 años (2014), vulnerabilidad (2011) y concentración escolar (2014). AIE-1

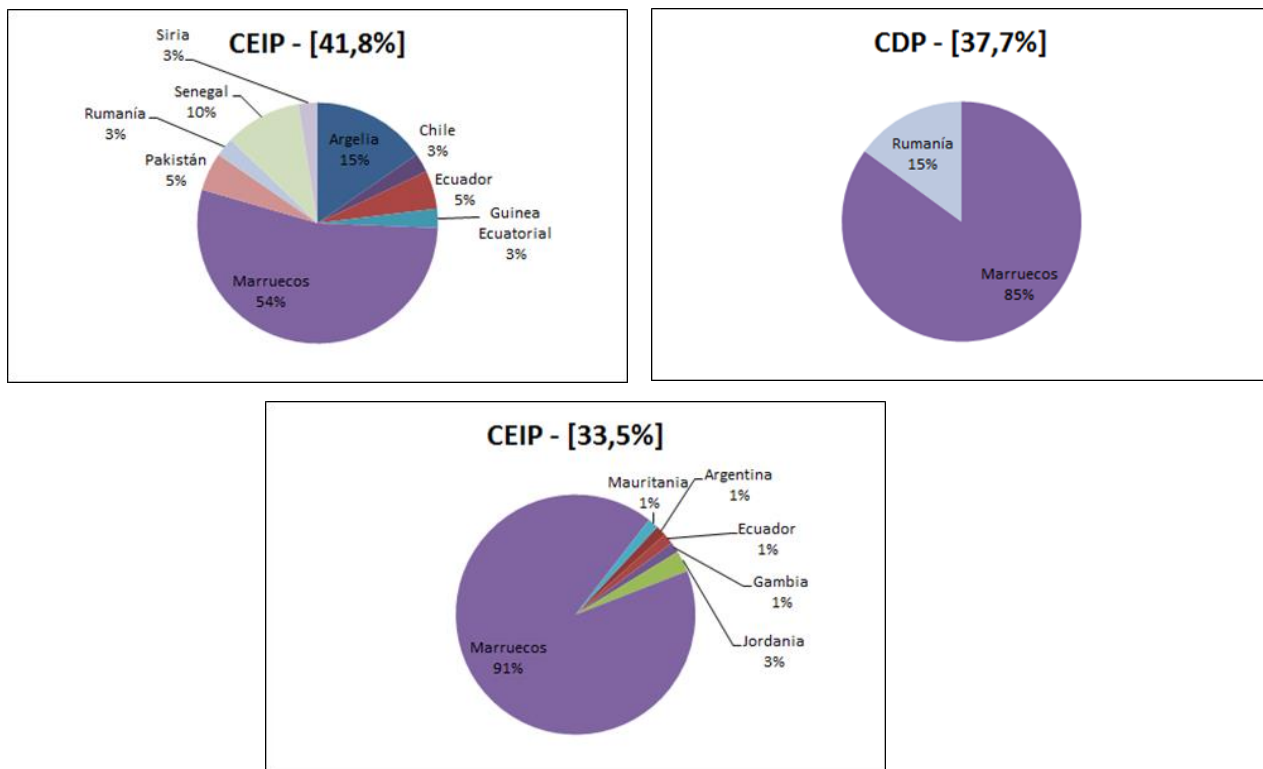


Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA (2014), del Padrón Municipal de Habitantes (INE, 2015) y del Atlas de Vulnerabilidad Urbana (Ministerio de Fomento, 2011).

Si profundizamos en la composición de las nacionalidades que se escolarizan en estos tres centros (Gráfico 3) observamos similitudes entre ellos. Se trata de centros con elevado porcentaje de escolarización de alumnado extranjero de nacionalidad marroquí residente en la zona, que es numeroso. Sobre todo dos de los centros, situados en la zona central, con porcentajes muy altos del 85% y 91% de alumnado de esta nacionalidad, donde prácticamente todo su alumnado extranjero se cuenta por esta nacionalidad.

Por otra parte, el colegio público situado en la parte oriental (CEIP, 41,8%), aunque la presencia de alumnado marroquí es muy importante –más de la mitad de su alumnado extranjero- se reparte con ocho nacionalidades más.

Gráfico 3. Alumnado extranjero por nacionalidad en Centros de Alta Concentración. AIE-1



Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA

En cuanto a la titularidad de los colegios analizados, existe diversidad aunque con ciertos patrones: más concentración escolar en los colegios públicos en el sur de la AIE, y más concentración en los concertados en el norte. Precisamente en esta zona encontramos el caso paradigmático de centro con alta concentración escolar CAC-1 situado en zona de baja presencia extranjera y alta vulnerabilidad.

Estudio de caso CAC-1

Este colegio se ubica en la periferia norte de la ciudad de Granada. Se trata de la zona de la ciudad con el índice de vulnerabilidad más elevado, considerada como una zona de actuación preferente para las autoridades locales. Este colegio concertado se sitúa en un barrio con alta presencia de colectivos considerados altamente vulnerables, con presencia elevada de población de etnia gitana. El centro se ubica en una sección censal geográficamente extensa en la que no hay otros centros escolares compartidos, aunque en las secciones limítrofes aparecen tres centros, dos colegios públicos y uno concertado, con baja concentración escolar.

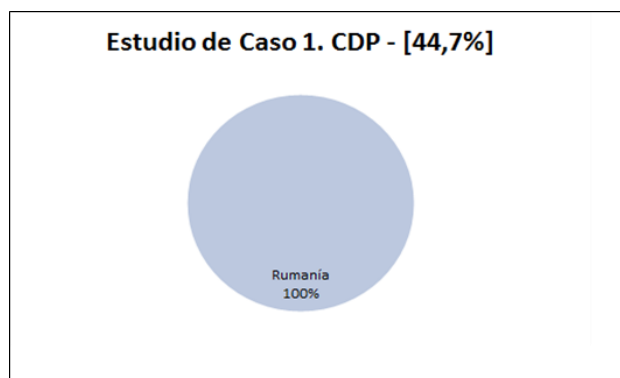
Es en nuestro primer caso de estudio donde encontramos una relación todavía menos clara de la influencia residencial en la escolar. Este centro, el que más porcentaje de alumnado extranjero tiene de la zona y el segundo de la ciudad (44,7%), no se ubica en una sección censal con alta

presencia extranjera, sino que ésta es relativamente escasa, menos de 5%, y lo mismo ocurre con las secciones censales adyacentes.

Además, tiene la peculiaridad de ser el centro escolar situado en el corazón de la sección censal con mayor vulnerabilidad (0,841 sobre un máximo de 1) de la ciudad, situada en la periferia de la zona norte. Se trata de un colegio concertado.

La composición de su alumnado por origen resulta llamativa (Gráfico 4) y nos da pistas sobre sus elevadas cifras de concentración: todo su alumnado extranjero matriculado es de nacionalidad rumana.

Gráfico 4. *Alumnado extranjero por nacionalidad. CAC-1*



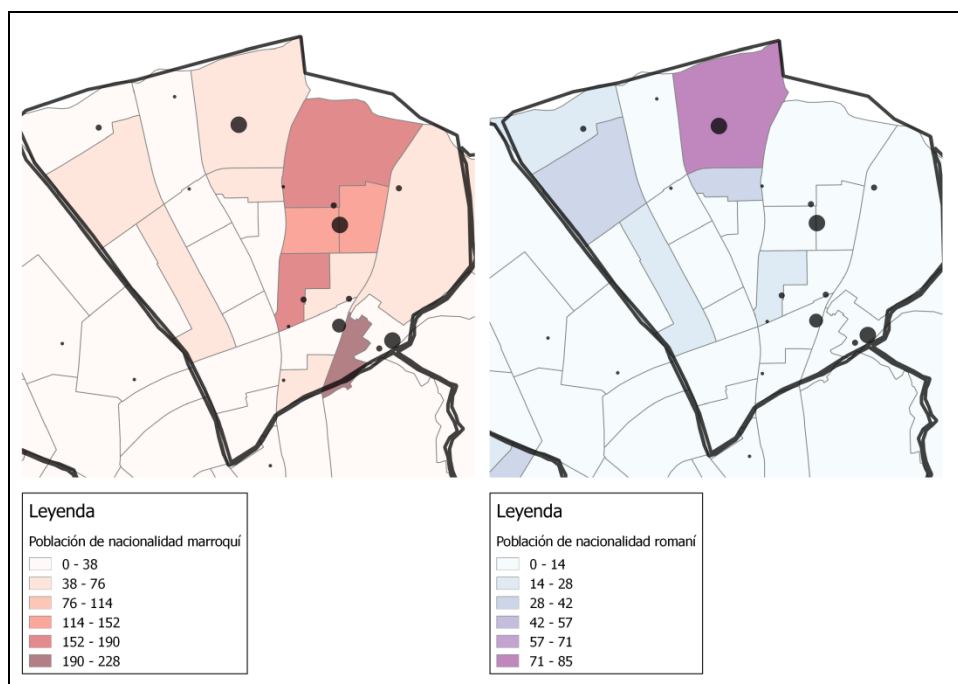
Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA

Esta particularidad nos lleva a explorar cuáles pueden ser los factores residenciales que estarían influyendo en estos datos de escolarización, en principio, poco comunes.

Desagregamos la información territorial en las nacionalidades presentes en la zona y comprobamos que, para el conjunto de la AIE-1, son la población marroquí y la rumana (Mapa 8), aunque con diferencias notorias en cuanto a la localización de cada una.

Mientras que la población de nacionalidad marroquí reside en mayor medida en secciones censales situadas en la parte centro-oriental (color rojo), la población rumana hace lo propio hacia el norte y sobre todo cercanas al centro escolar (color morado). Parece lógico inferir que este centro se estaría encargando en mayor medida del alumnado que reside en la misma sección censal.

Mapa 8. Población por sección censal y nacionalidad (marroquí y rumana) y concentración escolar (2014-15). AIE-1



Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA y del Padrón Municipal de Habitantes (INE, 2015).

Sin embargo, también existe población de nacionalidad marroquí en la sección censal de referencia del colegio y en las colindantes, por lo que se deduce que este alumnado no iría al centro situado más próximo –los datos así lo corroboran ya que no escolariza a ningún alumno o alumna de esta nacionalidad- sino que éstos se estarían desplazando hacia los centros escolares de la parte centro-oriental. Estos centros, como habíamos comprobado, escolarizaban en mayor medida a alumnado de esta nacionalidad, por lo que se podría estar produciendo lo que se denomina autosegregación escolar, o elección de escuela en función de la presencia del grupo de iguales, en este caso, compatriotas.

Lo que resulta relevante en este apartado es el hecho de que la proximidad al centro como criterio de selección o asignación no podría explicar las cifras tan elevadas de concentración escolar. Nuevamente, nos encontramos ante datos que vienen a demostrar que el factor residencial juega un papel complementario dentro de un conjunto más amplio de razones que explican la segregación escolar.

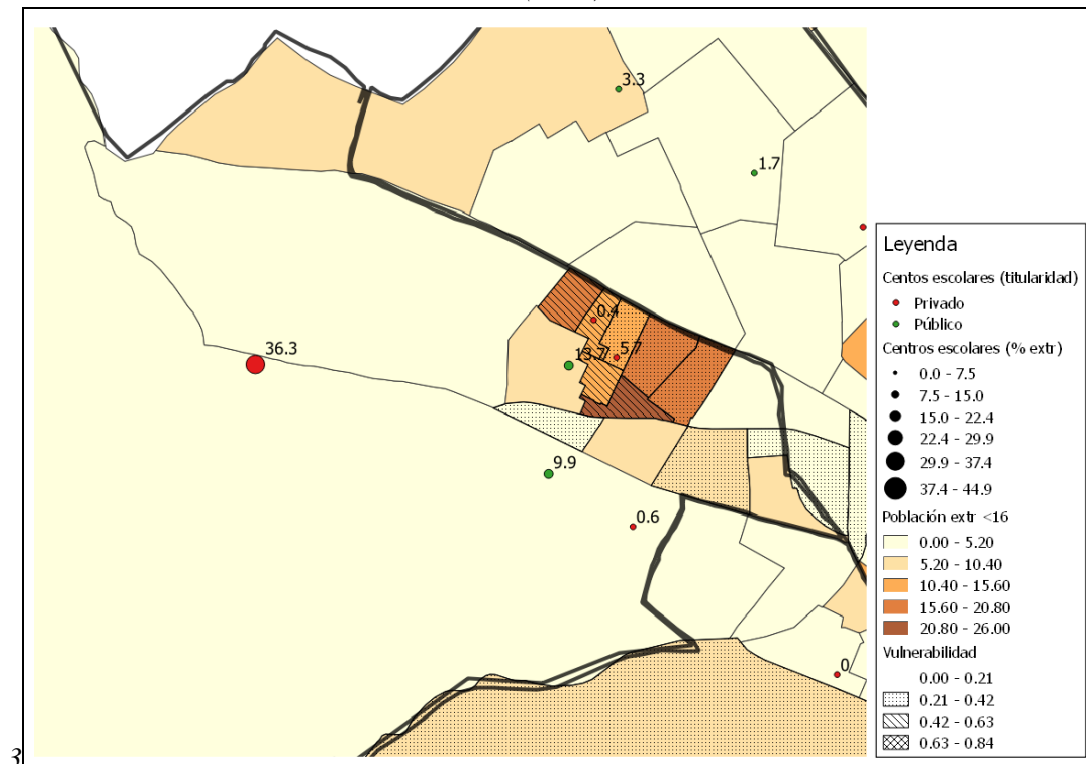
En este caso, teniendo en cuenta el contexto socioeconómico e histórico de la zona, con una alta vulnerabilidad y una presencia elevada de población de etnia gitana, parece que la segregación escolar del alumnado de origen rumano respondería a factores socioeconómicos y étnicos de exclusión. Además, este colectivo se estaría escolarizando en un centro concertado con un marcado carácter asistencialista.

3.5.2. Zona Noroeste: AIE-3

Las características de esta zona (Mapa 9) son muy diferentes al caso anterior. En primer lugar, el número de centros es menor, solamente seis colegios. En segundo lugar, la disposición de la zona hace que tres de ellos se sitúen en la parte más populosa y céntrica del barrio, con mejor acceso, lo que lleva que los otros tres queden un tanto aislados, separados por la antigua Carretera de Málaga. Esta separación es más acusada en la parte oeste –barrio de Bobadilla-, límite periférico de la ciudad y zona más industrial y menos poblada. Aquí es donde se ubica el centro escolar con mayor concentración escolar de la zona y nuestro estudio de caso CAC-2.

Las cifras de vulnerabilidad para la zona se encuentran por encima de la media, siendo la segunda AIE con mayor índice de vulnerabilidad (0,299). Concretamente tres secciones censales muestran una vulnerabilidad significativa, aquellas más céntricas. La población extranjera en edad escolar reside en mayor medida en estas secciones censales más céntricas, en concreto en dos de ellas la proporción respecto del total es del 20%.

Mapa 9. Población extranjera menor de 16 años (2014), vulnerabilidad (2011) y concentración escolar (2014). AIE-

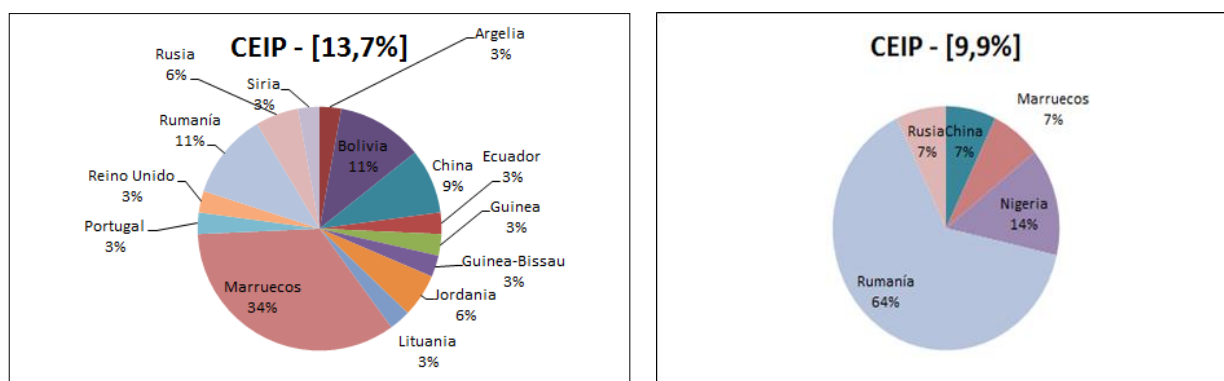


Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA, del Padrón Municipal de Habitantes (INE, 2015) y del Atlas de Vulnerabilidad Urbana (Ministerio de Fomento, 2011)

A tenor de los datos de escolarización, lo que se ve claramente es que el centro que se sitúa más alejado es el que concentra al alumnado extranjero, en una proporción de tres veces respecto al resto de centros. Excepto el CAC-2, el resto de los centros presentan como decimos porcentajes de concentración más moderados, entre los que destacan dos colegios públicos, uno de ellos situado en la parte central, con un 13,7%, y otro, situado más alejado, con un 9,9%.

Respecto a la composición escolar por origen (Gráfico 5), observamos ligeras diferencias entre ellos: el colegio situado en las secciones censales con mayor presencia extranjera y próximo a dos colegios concertados, tiene una composición de hasta catorce nacionalidades diferentes; mientras que el otro colegio público, que se sitúa al cruzar la carretera, presenta una composición más homogénea, con cinco nacionalidades diferentes, aunque con gran presencia de alumnado rumano (64%).

Gráfico 5. Alumnado extranjero por nacionalidad en Centros de Alta Concentración. AIE-3



Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA

Resulta importante subrayar el hecho de las diferencias por pares, es decir, centros situados muy cercanos entre sí –apenas distanciados por unas pocas calles- pero cuyas cifras de alumnado extranjero difieren substancialmente. Uno de ellos es un colegio público (CEIP, 13,7%) situado muy próximo –apenas 150 metros- a dos colegios concertados con cifras bajas de concentración (5,7% y 0,4%). Estas cifras nuevamente nos remiten a que la proximidad no podría ser el único factor explicativo, ya que precisamente estos centros concertados están ubicados en secciones censales con presencia notable de población extranjera que, sin embargo, se estaría escolarizando en mayor proporción en el centro público.

De manera similar lo vemos con el segundo colegio seleccionado (CEIP, 9,9%) que se sitúa próximo a otro centro concertado que tan solo escolariza a un 0,6% de alumnado extranjero. Nuevamente descartamos la proximidad como factor de elección, ya que los dos se sitúan muy cercanos y paralelos a la avenida principal.

En esta zona más céntrica dentro del distrito, la titularidad de los centros escolares muestra una tendencia de escolarización extranjera en centros públicos, frente a los tres centros concertados que evitan su escolarización, aunque en cualquier caso no se podría hablar de concentración a tenor de los datos. Sin embargo, en el estudio de caso CAC-2 la relación se invierte, ya que es el centro concertado que más concentración escolar presenta, con diferencia.

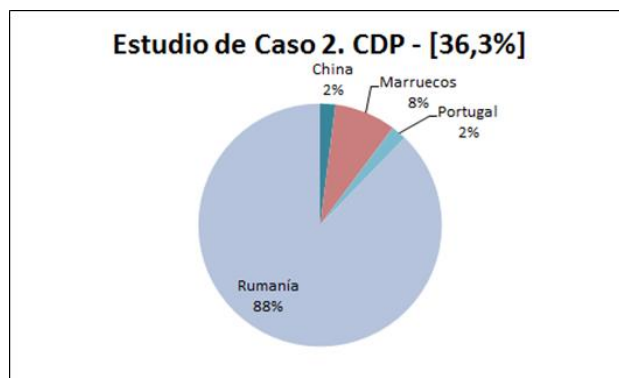
Estudio de caso CAC-2

Este caso resulta un tanto particular, principalmente por el cierto aislamiento que sufre el colegio, ya que se sitúa a casi un kilómetro de distancia respecto al resto de centros de la zona. A ello se le une la dificultad de acceso, ya que el camino discurre por una zona donde pasaban

las antiguas vías del tren y donde hay pocas viviendas cercanas, al tratarse de un polígono industrial. El centro escolar se ubica en la periferia de la ciudad, lindando con un municipio del área metropolitana de la ciudad, llamado El Purchil.

La atracción de escolares extranjeros se da en mayor medida hacia este centro escolar, que alcanza unas cifras del 36,3% de alumnado extranjero (Gráfico 6). Su composición escolar por origen es principalmente de nacionalidad rumana, casi 9 de cada 10 alumnos pertenecen a esta nacionalidad, aunque no escolariza únicamente a este perfil de alumnado.

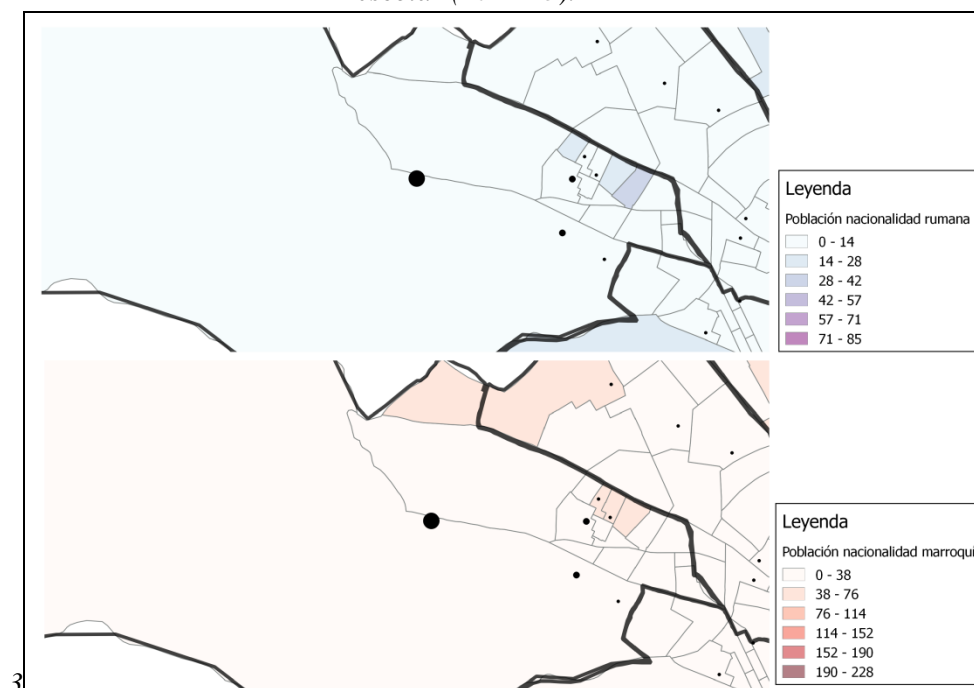
Gráfico 6. *Alumnado extranjero por nacionalidad. CAC-2*



Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA

Las similitudes en esta zona con la anterior se observan igualmente en las nacionalidades más representativas del área, que son la marroquí y la rumana. Si observamos su localización residencial (Mapa 10) nuevamente observamos ciertas incoherencias entre la composición escolar en este centro y la presencia en el territorio. La población extranjera de nacionalidad rumana reside de manera más acusada en tres secciones situadas en la parte oriental –alejadas de este centro- y en una sección situada en el norte, eminentemente industrial, con poca población residente, cuyo centro de referencia sería este caso. Algo similar ocurre con la población de nacionalidad marroquí, ya que su presencia es más acusada también en la parte más oriental de la zona, aunque en secciones censales diferentes.

Mapa 10. Población por sección censal y nacionalidad (marroquí y rumana) y concentración escolar (2014-15). AIE-



Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA y del Padrón Municipal de Habitantes (INE, 2015).

Respecto a las diferencias por redes escolares, se observan dos patrones bien diferenciados. Por un lado, en la zona céntrica, donde centros escolares públicos y privados están muy próximos, es la red pública la que escolariza significativamente a alumnado de nacionalidad extranjera. Por otro lado, en la zona periférica, donde se localiza únicamente el CAC-2, concertado, es donde se concentra el alumnado de este perfil.

Nuevamente la explicación residencial no despeja las incógnitas totalmente. Lo que parece más probable es que el alumnado de nacionalidad rumana del CAC-2 provenga de la sección censal situada en el norte, con escolares de esta nacionalidad provenientes de las secciones más orientales –recordemos, alejadas y de acceso complicado-, lo que explicaría su presencia tan reducida en los colegios situados en estas secciones. Por lo tanto, la proximidad a los centros no sería el factor explicativo de la concentración escolar sino que, nuevamente, factores derivados de la atracción de algunos centros hacia un tipo de alumnado, en este caso concertados también de carácter asistencialista, unido a barreras de acceso a otros centros que serían más cercanos, podrían estar detrás de estos datos de concentración

3.5.3. Zona Centro: AIE-5

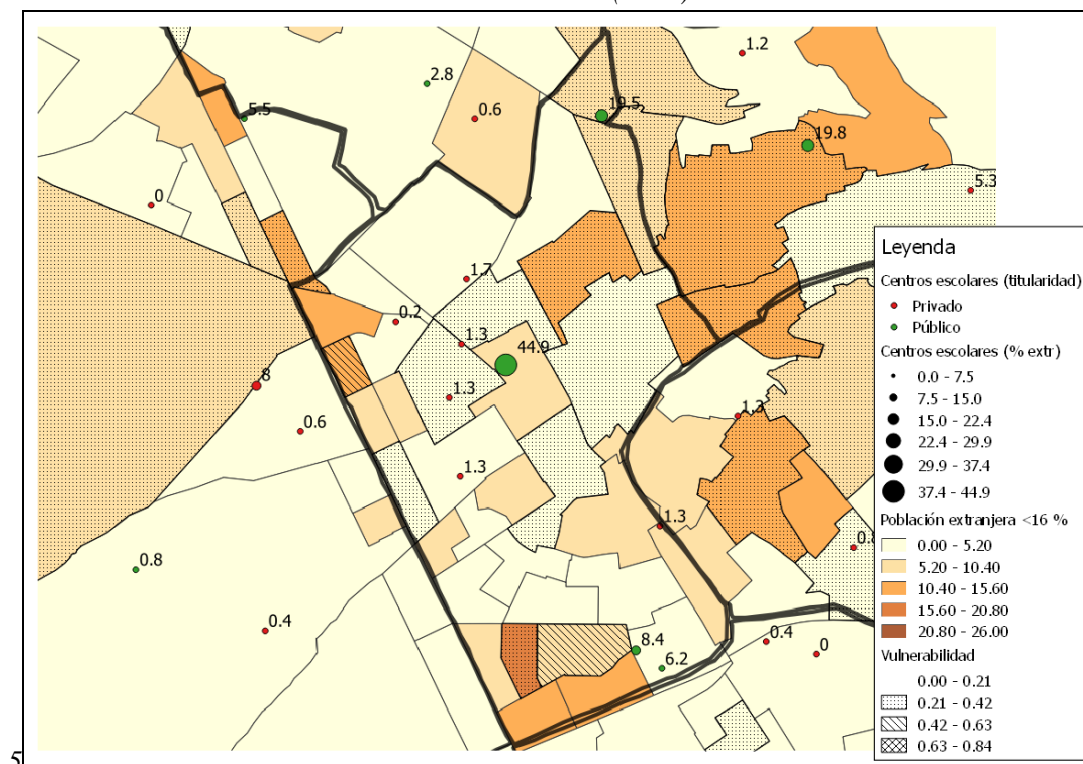
Este distrito escolar se sitúa en el centro histórico de la ciudad. Dos avenidas la limitan de norte a sur, “Fuentenueva” y “Ribera del Genil”, por donde discurre el río. La parte occidental encuentra su límite en la avenida Camino de Ronda, y la oriental, por la Gran Vía de Colón, zona comercial de la ciudad. La curva de las calles Reyes Católicos y Acera del Darro perfilan sus límites, para diferenciar esta zona de los barrios históricos del Albaicín (noreste) y del Realejo (sureste), que quedarían fuera de esta zonificación.

Esta zona difiere socioeconómicamente de las dos analizadas previamente y se demuestra con su baja vulnerabilidad (0,187), por debajo de la media de la ciudad, exceptuando algunas secciones censales salpicadas en la parte central y en los límites escolares. Se observa que, en este caso, la población extranjera no estaría residiendo en este caso en las secciones más vulnerables (Mapa 11).

La disposición de los centros escolares se concentra en la parte central, con seis colegios situados muy próximos. El resto se ubican limitando con otros distritos escolares, uno de ellos más alejado en el norte y los otros dos en el sur. La zona no presenta una extensión tan amplia con las anteriores, sino que, al situarse en el casco histórico, la lejanía entre colegios sería relativa.

Claramente comprobamos que la concentración escolar se da únicamente en un solo colegio público (estudio de caso CAC-3) que presenta las cifras más elevadas de la ciudad (44,9%), rodeado de centros concertados. El resto de los centros escolares muestran unos datos de escolarización mucho más discretos, tan solo los centros más alejados y también públicos, con cifras de 19,5%, 8,4% y 6,2%. Los otros cinco centros restantes, todos ellos concertados, prácticamente no escolarizan a alumnado de nacionalidad extranjera, con porcentajes que apenas llegan al 1%. Por lo tanto, la tendencia por red escolar es clara: la concertada no se encarga en esta zona de la escolarización del alumnado extranjero.

Mapa 11. Población extranjera menor de 16 años (2014), vulnerabilidad (2011) y concentración escolar (2014). AIE-

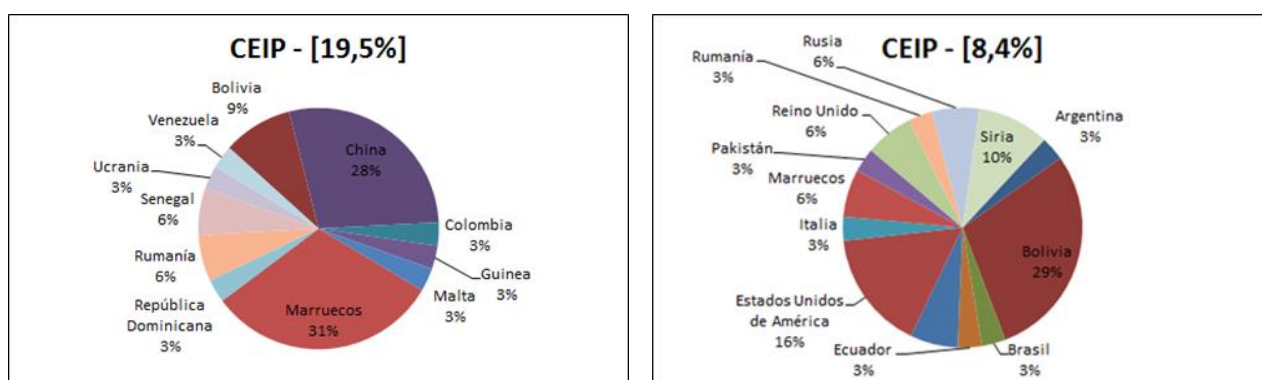


Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA, del Padrón Municipal de Habitantes (INE, 2015) y del Atlas de Vulnerabilidad Urbana (Ministerio de Fomento, 2011).

La situación residencial de la población de nacionalidad extranjera menor de 16 años tampoco explica totalmente estos datos de escolarización con la hipótesis de la elección por cercanía. Se puede observar alguna relación en el colegio público situado al norte, donde se observa una sección censal con presencia extranjera media y una sección contigua al sur que pudiera atraer este alumnado. Lo mismo se puede decir de la zona sur, donde tres secciones podrían explicar la ligera presencia en los centros públicos más próximos, pero las cifras de escolarización son discretas. El hecho que no se puede explicar desde esta lógica residencial es la ausencia de escolarización de este alumnado en los centros concertados, ya que se encuentran más próximos a secciones con una presencia moderada.

Respecto a la composición del alumnado por nacionalidad en los dos colegios públicos referidos (Gráfico 7), se observan ciertas similitudes. Ambos centros escolarizan a un alumnado de nacionalidad extranjera diverso, con más de diez nacionalidades presentes en sus aulas. Este hecho se corresponde con una población residente en esta zona de la ciudad muy diversa, cuya población más representativa sería de origen marroquí, chino y boliviano, pero con presencia reseñable de otras nacionalidades.

Gráfico 7. Alumnado extranjero por nacionalidad en Centros de Alta Concentración. AIE-5



Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA

A partir de estos datos, nuevamente podemos afirmar que hay notorias diferencias entre determinados centros públicos que se estarían encargando de la escolarización de los residentes extranjeros, y que los centros concertados evitarían claramente su escolarización, que no correspondería con su situación residencial.

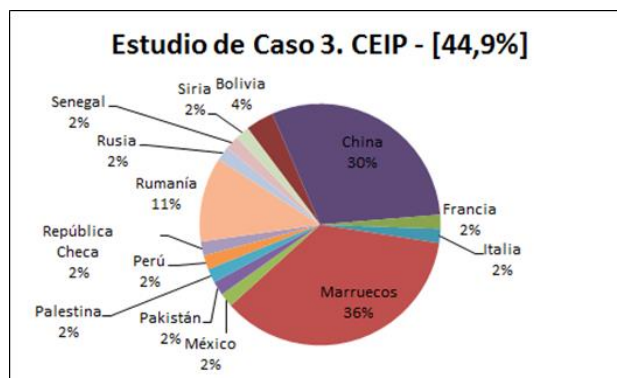
Estudio de caso CAC-3

El centro escolar que hemos seleccionado en nuestro tercer caso es el único de titularidad pública de los tres. A diferencia de los otros dos se sitúa en el corazón de un barrio histórico de la ciudad, llamado “Sagrario”, una zona acomodada de la ciudad que convive con monumentos y edificios históricos patrimoniales protegidos. La población residente es sobre todo autóctona de clase media, aunque en los últimos años han proliferado las tiendas de ultramarinos o locutorios, cuyos propietarios son de nacionalidad extranjera.

Como apuntábamos, el colegio se caracteriza porque presenta los datos de mayor concentración de alumnado extranjero de la ciudad, con un 44,9%, casi la mitad de su alumnado es de

nacionalidad extranjera. Contrastan estos elevados datos de concentración escolar con su ubicación en una sección censal con una presencia baja de menores extranjeros. Se trata del colegio con la mayor diversidad por origen en cuanto al alumnado escolarizado (Gráfico 8). Los datos indican un total de 14 nacionalidades repartidas proporcionalmente, aunque destacan la marroquí (36%) y china (30%).

Gráfico 8. Alumnado extranjero por nacionalidad. CAC-3



Fuente: elaboración propia a partir de datos de escolarización de la CEJA

La razón que explica esta diversidad étnica se encuentra en la propia composición y características residenciales de la zona. En primer lugar, se trata de una zona de la ciudad en la que no hay una elevada segregación residencial y las nacionalidades están más repartidas en las secciones censales. Los datos muestran una presencia moderada y diversa de nacionalidades en el territorio, con mayor peso de la marroquí –aunque aquí es menor que en otras zonas–, china y boliviana. En segundo lugar, la extensión es también menor que otras AIE, por lo que las secciones son más “abarcables”.

Su mayor particularidad reside en el hecho de que se sitúa muy cercano a otros colegios concertados que no escolarizan a alumnado extranjero, a pesar de situarse muy próximos, en un radio aproximado de 500 metros, un total de cinco colegios. Los cuatro centros limítrofes, además, tienen un perfil muy diferenciado, al tratarse todos ellos de centros concertados de diferentes congregaciones religiosas –Maristas y Escolapios– con un enfoque católico y más elitista en su filosofía, que podría estar explicando una composición escolar homogénea de alumnado autóctono. Además, como apuntábamos anteriormente, las secciones censales con mayor presencia de residentes extranjeros se sitúan más cercanas a los colegios concertados, pero los datos demuestran que no se escolarizan en ellos. Se infiere que, en lugar de escolarizarse en ellos, lo estarían haciendo en el CAC-3, lo que en la práctica llevaría a que los escolares que residen en estas secciones pasarían por delante de los colegios concertados para escolarizarse en el público.

Nuevamente emerge como un caso claro en el que la explicación en base a factores únicamente residenciales no darían cuenta del fenómeno de concentración escolar en este colegio.

A modo de conclusión

Hemos comprobado que la distribución residencial de la población extranjera en la ciudad es desigual, se concentra en mayor medida en las zonas más periféricas de la ciudad (norte y sur) y

reside en las secciones con mayores índices de vulnerabilidad. Nuestros resultados coinciden con estudios llevados a cabo en otras ciudades andaluzas que demuestran la mayor **segregación residencial** que sufre esta población (Checa-Olmos et al., 2011) y añadimos al análisis de Capote (2017b) sobre la segregación marroquí en la ciudad, la heterogeneidad del colectivo migrante, señalando otras nacionalidades como la rumana en la Zona Norte, que estaría consolidando esta zona como receptora de población migrante en situación de vulnerabilidad social. Subrayamos la diversidad con la población senegalesa y boliviana, menos numerosa, y que reside en mayor medida en la zona sur. Las familias de origen chino se mostraron más repartidas en el territorio, aunque con mayor proporción en los distritos del centro y del sur. Por lo tanto, en solo tres distritos –norte, sur y noroeste- se concentraron casi el 70% de las nacionalidades estudiadas, las más representativas de la inmigración laboral de la ciudad.

Los indicadores de segregación apuntan a que la **segregación escolar** supera la residencial en la ciudad de Granada. Especialmente en etapas educativas tempranas arroja cifras elevadas, cercanas a la hiper-segregación. Por lo que esta elevada segregación en niveles más tempranos, podría conllevar a una reproducción en niveles posteriores si no es corregida a tiempo con medidas concretas. Además, debemos de tener en cuenta que la medición de la población extranjera basada únicamente en registros administrativos que toman como categoría la nacionalidad conlleva a que los datos de segregación étnica podrían ser mayores al añadir las segundas generaciones o aquellos que adquirieron la nacionalidad posteriormente.

Los datos para la ciudad han arrojado niveles de segregación escolar elevados, con alumnado concentrado en determinados centros escolares en función de su origen, principalmente rumano y marroquí, en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica. Ello implica que la segregación escolar étnica en Granada corre el riesgo de cronificarse, lo que podría dar lugar a la aparición de centros gueto (Bayona i Carrasco & Domingo, 2019). Recordemos que la ciudad de Granada no se encuentra todavía en un contexto de alta población extranjera como otras ciudades españolas o extranjeras, en las que los niveles de segregación han venido aumentando rápidamente en la última década.

Se ha evidenciado también cómo las lógicas de segregación escolar difieren según los grupos de origen y cómo la segregación residencial no puede explicar totalmente la concentración de esta población en determinados centros escolares, en base únicamente a factores de proximidad. En este sentido, la influencia de las políticas educativas en la configuración y diseño de la **zonificación escolar** podría estar agravando los niveles de segregación escolar: En primer lugar porque el criterio de proximidad resulta ambiguo, como advierte Gómez Espino (2019), y como hemos comprobado para el caso que nos ocupa; en segundo lugar porque es el hecho de residir en un distrito escolar el que determina las posibilidades de escolarización; en segundo lugar, porque la composición de los distritos escolares se relaciona con la oferta de centros (Bischoff & Tach, 2018).

Nuestro análisis de distritos escolares a través de las **Áreas de Influencia Escolar (AIE)** así lo demuestra, con resultados que indican una composición diferenciada, con zonas muy heterogéneas en cuanto a vulnerabilidad, origen de la población extranjera residente y oferta de centros escolares pública y concertada, lo que incide en que aparezcan determinados centros escolares que concentran a alumnado extranjero y otros centros que lo evitan. Son resultados que coinciden con estudios llevados a cabo en otras ciudades como Valencia (Rodríguez Victoriano et al., 2018), que demuestran la heterogeneidad entre los distritos escolares y la influencia de la localización de los centros en la concentración escolar. De manera similar en nuestro estudio, hemos comprobado una tendencia a la concentración compleja y diversa: Por

un lado, hay más presencia de alumnado extranjero en las zonas periféricas, donde abundan los centros menos demandados, entre ellos concertados con un carácter asistencialista; por otro lado, en los distritos más céntricos, se ubican centros concertados más elitistas que, a partir de los datos de escolarización, podrían estar evitando al alumnado extranjero, que se escolarizaría principalmente en los públicos.

A través de nuestro estudio de casos de tres **Centros de Alta Concentración (CAC)**, hemos comprobado diferentes lógicas de segregación escolar que superan la explicación residencial de elección y asignación por proximidad. Primero, a través de un centro concertado situado en una zona deprimida, con alta vulnerabilidad y presencia de población de etnia gitana, que concentra a alumnado de origen rumano (CAC-1); segundo, un centro concertado en una zona de vulnerabilidad media que atraería a alumnado, también vulnerable y de nacionalidad rumana, residente en secciones censales más alejadas (CAC-2); y tercero, un centro público situado en un barrio acomodado del centro de la ciudad que se encargaría de concentrar al alumnado extranjero residente de la zona, rodeado de colegios concertados más elitistas que evitan su escolarización (CAC-3). En ningún caso la segregación residencial explica la escolar, por lo que no se podría reducir al factor cercanía la explicación causal de la concentración escolar. Estas lógicas se corresponden con tendencias de segregación diferenciadas en la red de centros pública y concertada, en función de su tipología y localización. De esta manera, aunque los centros públicos escolarizan un mayor número de alumnado extranjero, éste aparece más repartido, frente a la red concertada, que se mostraría como una red más segregada, con una composición escolar más homogénea en las aulas pero más heterogénea entre los centros, como apuntan diferentes estudios en el contexto catalán (Benito & González, 2007; Síndic de Greuges, 2016a).

Por último, al comprobar la limitada influencia residencial como factor explicativo de la concentración escolar, nos preguntamos cuál es el papel institucional en los procesos de segregación étnica, en cuanto a la normativa de acceso al sistema educativo y la autonomía en la selección del alumnado de los centros escolares, cuyas lógicas de segregación, como venimos apuntando, resultan complejas. Del mismo modo que tenemos en cuenta el papel de las propias familias como sujetos activos en los procesos de elección de centro escolar.

En la siguiente parte de la tesis doctoral abordamos estas y otras cuestiones a través de metodología cualitativa, en la que recogemos los testimonios institucionales y familiares, procedentes los primeros de las personas responsables de los CAC identificados; y los segundos de familias de nacionalidad extranjera con descendientes escolarizados en colegios de la ciudad. De este modo, trataremos de aproximarnos a las realidades y estrategias que operan desde las propias familias y que se ven influenciadas por factores institucionales, plasmadas en las prácticas discursivas de las acciones cotidianas a la hora de escolarizar a los descendientes, recogiendo también las prácticas de otras familias que no se escolarizan en estos tres centros, para triangular metodológicamente la investigación.

PARTE III. APROXIMACIÓN CUALITATIVA. LA INFLUENCIA INSTITUCIONAL

CAPITULO 4: EL DISCURSO INSTITUCIONAL

En este capítulo nos acercamos a una perspectiva institucional a través de los discursos de las personas responsables de los tres CAC identificados como estudios de caso. Recogimos información acerca de las percepciones que tenían los equipos de dirección sobre las pautas de escolarización y trayectorias escolares de las familias inmigradas, especialmente las que se escolarizaban en estos tres centros, pero no solo limitado a ellas. Las razones de concentración en estos casos ocuparon la mayor parte de los discursos y nos indicaron las que, desde su experiencia, entendían que eran las causas de la desigual distribución del alumnado de nacionalidad extranjera en el sistema educativo español.

La identificación y estudio previo de los tres centros de alta concentración nos habían proporcionado evidencias de que la segregación residencial no podía ser el único factor que explicaba los elevados porcentajes de concentración escolar. En esta línea, en las entrevistas realizadas nos describieron prácticas profesionales y características particulares de los centros que podrían influir en la concentración escolar, como las vacantes escolares, los servicios especializados orientados al alumnado, la vocación y, en definitiva, el acompañamiento cercano a las familias que se escolarizaban en cada uno de ellos. Otras razones esgrimidas apuntaban a la influencia ejercida por otros centros cercanos, que dificultarían la escolarización de estas familias en ellos, ya fuera por los costes, la falta de servicios o, en algunos casos, prácticas discriminatorias cuyo objetivo sería precisamente evitar a un tipo de alumnado no deseado. También resultó relevante el papel de otros agentes institucionales como los Servicios Sociales, las ONGs y otras asociaciones que ejercían cierta influencia, favoreciendo en este caso la concentración escolar.

El apartado comienza con una aproximación al contexto y tipología de los estudios de caso analizados, que sirven para situar los discursos y la información proporcionada por los y las directoras de los centros. Para estructurar el análisis, como avanzamos en el marco teórico de la investigación, nos hemos valido de la clasificación clásica en economía de las migraciones acerca de los factores de atracción y repulsión (Arango, 1985; Ravenstein, 1885) aplicada en nuestro caso para agrupar las razones y discursos en torno a la desigual distribución escolar. Esta clasificación *pull-push* sintetiza y facilita la presentación del contenido de los discursos, que contextualizamos a partir de los resultados del análisis socioespacial del capítulo anterior para, posteriormente, triangular esta información con la propia de las familias, en los siguientes capítulos.

4.1. Tipología y contexto de los tres estudios de caso

Los tres centros escolares de alta concentración escolar, susceptibles de profundizar en nuestro análisis, se convirtieron en los lugares sobre los que se desarrolló una parte considerable del trabajo de campo. Como apuntamos, fueron seleccionados por tratarse de casos paradigmáticos de concentración escolar en la ciudad, cuyas lógicas de composición de alumnado hicieron

emerger incógnitas sobre los procesos de segregación escolar de la población extranjera⁵⁷. A continuación, pasamos a describir los rasgos más significativos de cada uno de ellos:

- CAC-1 (responsable, Baltasar): es un colegio concertado con diferentes servicios. El comedor escolar es gratuito al 100%, tiene diferentes actividades, gran parte de ellas orientadas a la cultura rumana (recordemos que la totalidad de su alumnado extranjero era de esta nacionalidad), así como acciones de refuerzo escolar en trabajo conjunto con asociaciones del barrio enfocadas al colectivo de etnia gitana. También dispone de ayudas para la incorporación de profesorado de cultura rumana por parte de la Administración. Este centro escolariza a un 44,7% de alumnado extranjero, íntegramente de nacionalidad rumana, situándose como el segundo centro de la ciudad con mayor porcentaje de alumnado extranjero. Se trataría de un perfil de centro orientado al alumnado de etnia gitana en el que la totalidad de su alumnado tiene este origen cultural. El colegio se sitúa en un barrio desfavorecido en la periferia de la Zona Norte de la ciudad, en el conocido como barrio de Almanjáyar.
- CAC-2 (responsable, Patricia): es un centro concertado que tiene las etapas de infantil, primaria, secundaria y formación profesional de grado medio. Es relevante el hecho de que contenga etapas de continuidad hasta secundaria pero no bachillerato, teniendo en cuenta la mayor tendencia del alumnado de nacionalidad extranjera hacia un tipo de itinerario formativo más profesionalizante. En cuanto a su oferta de servicios, destaca el comedor gratuito y desayuno bonificado al 100%, centro de día –para externos- y residencia –para internos-, aula matinal, servicio de transporte y actividades extraescolares diversas. La composición parcial de su alumnado es particular, ya que recibe una parte por derivación directa en escuela hogar y protección de menores, y, por otro, alumnado de madres víctimas de violencia de género. Como el caso anterior, dispone de ayudas públicas para la incorporación de docentes de cultura rumana otorgadas en los últimos años por la administración educativa. Escolariza a un 36,3% de alumnado de nacionalidad extranjera, con mayor presencia de las nacionalidades rumana y marroquí. Se trataría de un perfil de centro de educación compensatoria y residencia. El centro se ubica en un barrio popular algo apartado del centro, limitando con el pequeño municipio de El Purchil, situado en el área metropolitana de la ciudad.
- CAC-3 (responsable, Toñi): es un colegio público que oferta los servicios de centro bilingüe, comedor escolar con bonificación según renta, actividades extraescolares como informática, inglés, deporte y desarrollo interno motriz. No tiene ningún tipo de ayuda o subvención pública, ni enfoque o apoyo pedagógico adaptado a la composición de su alumnado –como ocurría con los casos anteriores- seguramente debido a que la composición de su alumnado extranjero es diverso en sus nacionalidades. El alumnado de nacionalidad extranjera representa el 44,9% del alumnado total del centro. El perfil se orienta, debido a la diversidad de nacionalidades presentes, hacia un tipo de centro “multicultural”⁵⁸. Se sitúa en el casco histórico de Granada, donde se ubican algunos de los colegios concertados más demandados por las familias de la ciudad, donde acude predominantemente alumnado autóctono de clase media.

⁵⁷ Los datos de cada uno de los tres estudios de caso son tratados en profundidad en el Capítulo 1 desde un análisis estadístico y socioespacial.

⁵⁸ Término utilizado por Toñi, la propia directora del centro.

La heterogeneidad observada en los perfiles de los tres centros escolares, tanto en titularidad como en servicios y entorno en el que se ubican, resultó importante para contextualizar y entender los testimonios de las personas responsables de dirección. Los argumentos y explicaciones en torno a la composición del alumnado en sus centros, la lógica en los procesos de escolarización y concentración, y el funcionamiento de la administración educativa, fueron temas que emergieron y en los que se mostraron convergencias que mostramos a continuación.

4.2. Factores de atracción y repulsión

Para explicar la influencia de la institución escolar en la concentración escolar, tomamos prestado el concepto de *push and pull factors* cuya utilización original –entre otros ámbitos– parte del modelo explicativo clásico en las migraciones internacionales, que trataba de explicar, desde una perspectiva macroeconómica, por qué los migrantes decidían como destino o tránsito ciertos países en lugar de otros y como ciertos países expulsaban o atraían los flujos migratorios entre los países de origen y tránsito o destino (Arango, 1985; Ravenstein, 1885). Aunque el modelo fue completado posteriormente⁵⁹, su sencillez a la hora de mostrar los factores que influían en la toma de decisiones familiares nos resulta útil para extrapolarlo al ámbito de las instituciones escolares, en este caso, en cuanto a la potencialidad de los centros de ser elegidos por las familias migrantes.

En base a las consideraciones anteriores, por factores *pull* entendemos aquellos procesos que atraen a las familias desde los centros escolares para escolarizarse en ellos, al proporcionarles ventajas sobre otros. Estos procesos, aunque parten de la elección escolar de la propia familia según sus preferencias e imaginarios, se explicarían por una fuerte influencia institucional que estaría atrayendo a las familias hacia estos centros. Los factores *push* hacen referencia, de modo inverso, a los procesos mediante los cuales las familias son repelidas o, al menos, “invitadas a no escolarizarse” en determinados centros, por lo que se les estaría “empujando” a elegir otros bajo la premisa de ser más acordes a unas supuestas características y necesidades diversas. El entrecomillado tiene su sentido teniendo en cuenta que, en el sistema educativo español, el derecho a la escolarización es un derecho universal –siempre que haya plazas escolares– y por lo tanto obligatorio su cumplimiento, por lo que de darse estos impedimentos en la escolarización se estaría incurriendo en la vulneración de un derecho fundamental.

A continuación nos acercamos al punto de vista institucional desde los testimonios de los responsables de dirección de los tres centros estudios de caso sobre las razones y causas de esta concentración. A través del análisis de la información recogida sobre la tipología y filosofía de cada uno de los centros, la composición de su alumnado, la trayectoria del centro y la propia experiencia de las personas responsables, y las percepciones futuras dentro del conjunto del sistema escolar de la ciudad, elaboramos una serie de factores explicativos.

4.2.1. Factores *pull*

Los factores de atracción se identificaron sobre todo a partir de las descripciones que las personas responsables hicieron de sus propios centros, acerca de las características que podrían contribuir a que fueran centros elegidos por estas familias. Emergieron razones de índole

⁵⁹ Incluyendo, además de factores económicos, otros condicionantes externos en la decisión final de migrar como las redes migratorias estables entre países, por ejemplo (Faist, 1997).

diversa, entre las que destacaron las derivadas de la provisión de plazas vacantes durante todo el curso, el carácter vocacional, la oferta de servicios especializados y orientados a la diversidad, las estrategias de “marketing educativo” y la transición académica a la etapa secundaria.

Vacantes escolares

Uno de los temas más recurrentes que aparecieron en las entrevistas tuvo que ver con una diferente forma de gestión de las plazas escolares en la red de centros, derivada de una falta de normativa clara o incumplimiento de ésta.

Existían centros, nos comentaron, que disponían de matrícula abierta durante todo el año, mientras que otros solo permitían la escolarización en los periodos ordinarios. Por esta razón, los primeros resultaron más más proclives a escolarizar a un tipo de alumnado que llegaba fuera del periodo formal de matriculación, es decir, familias inmigradas que llegaban a mitad de curso o fuera del plazo de preinscripción, la mayoría de ellas de nacionalidad extranjera. Fue el caso de los tres centros analizados, que mantenían matrícula abierta durante todo el curso. A raíz de las palabras de las personas responsables, no parece que existiera una normativa clara al respecto de la gestión de las nuevas incorporaciones, sino que dependía más bien de acuerdos informales para atender a un perfil de alumnado diverso. Así nos lo describe Baltasar, director del CAC-1.

Nosotros siempre hemos tenido [plazas vacantes]. Es algo que no está escrito en ningún sitio, me refiero a que no tenemos ninguna autorización formal por escrito desde la Delegación de Educación, pero siempre nos han permitido matrícula abierta por la situación de nuestro alumnado. (Baltasar, CAC-1).

Este hecho resultaba muy importante, decisivo a la hora de explicar la elección de centro en familias que no solicitaban la asignación de plaza en el momento estipulado. En consecuencia, muchas familias que llegaban con el curso empezado solo podían obtener plaza en determinados centros, entre los que se situaban estos tres. La incidencia en el incremento de los niveles de segregación escolar derivado de una gestión diferenciada de las matrículas en los centros ha sido investigado y tratado como uno de los factores más relevantes a la hora de entender los procesos de segregación escolar en las ciudades (Alegre, 2017; Carrasco i Pons et al., 2012; Síndic de Greuges, 2016a) y, a partir de los testimonios recogidos, parecía replicarse en nuestro estudio.

La laxitud de la administración y gestión educativa también se observó en la normativa referente a la ratio de alumnado, que no se cumplía, por exceso, en uno de los centros escolares analizados. Así nos lo cuenta Patricia, directora del CAC-2, de nuevo aludiendo a que los centros no se veían obligados a cumplir la ratio, sino que dependía de las circunstancias de la demanda que, en el caso de su centro, suponía tener más alumnado matriculado que el permitido según la normativa.

(...) en 1º de ESO ahora mismo imposible. Tenemos 31 niños, que es una locura. Teníamos que estar en 25 y ya vamos por 31. Porque, claro, desde residencia te los meten y... como la residencia ahora mismo está llena... No es que nosotros matriculemos, es que ellos van, piden un cambio y se les autoriza desde Delegación [de Educación]. (Patricia, CAC-2).

En las entrevistas se denunció cierta descoordinación o, al menos, falta de diálogo entre la administración educativa y los centros escolares. Además, la supuesta asignación de plazas desde las políticas públicas de gestión educativa no seguía razones concernientes al cumplimiento de los niveles de ratio profesor-alumno establecidos. Así nos lo hizo saber esta misma entrevistada al apuntar que los otros centros escolares de la zona disponían de plazas, por lo que las razones de la concentración de alumnado en este centro vendrían dadas más por la atracción que ejerce –lo que llevaría a las familias a elegirlo como primera opción- y no por la falta de plazas en otros centros.

Las familias pueden elegir el centro que quieran. Hoy por hoy, en esta zona prácticamente en todos los centros hay plazas. Antes las concertadas estaban muy a tope, llenaban y tal, pero cada vez menos. De hecho, estamos esperando a ver que dicen este año sobre los conciertos porque la ratio ha bajado (...) En este momento tenemos plazas todos los centros (...) Aquí en zona Chana hay plazas en todos, quizás en 1º de ESO en alguno que no haya. Cuando yo voy a “Escolarización” le sobran plazas a todo el mundo. (Patricia, CAC-2).

Relacionado con el tema de las vacantes escolares, surgió otra cuestión importante en relación con las dinámicas migratorias, particularmente de las familias de origen rumano y etnia gitana, respecto a su elevada movilidad escolar⁶⁰. Esta población, nos informaron, presentaba tasas de absentismo muy elevadas –reflejado por recientes investigaciones (Bereményi & Carrasco, 2015)- propiciadas en muchas ocasiones por una movilidad de las familias de ida y vuelta constante, denominada “circular” (Marcu, 2007; Viruela, 2010) y propiciada por causas socioeconómicas, administrativas y de influencia de las redes migratorias en la diáspora. Esta movilidad se convertiría en escolar, al verse acompañados a menudo por los descendientes, y esto era lo que les sucedía a una gran parte de las familias que se concentraban en el CAC-1 y CAC-2. Los responsables de estos centros aludían a la necesidad de estas familias de contar con centros que tuvieran plazas escolares siempre abiertas para ellas, teniendo muy en cuenta esta particularidad de absentismo temporal.

Muy itinerantes. Se van a su país o no, a otro país o a otra ciudad de España y después regresan a los 4 meses, se vuelven a ir a los 6 meses, me imagino que buscando mejores condiciones de vida. Entre ellos se comunican desde todo el mundo. Si les dan una casa en Irlanda pues ahí se va toda la familia. ¿Que se le acaba la casa allí? Pues se vuelven para aquí y van probando, ¿no? Es verdad que hay algunas familias que se están estabilizando ya, pero es una población itinerante. (Patricia, CAC-2).

La itinerancia y situación de vulnerabilidad en estas familias emergió en los discursos de los responsables como un problema de difícil solución, vinculado al aspecto laboral y cultural de la población migrante de este perfil. En este sentido, los directores de estos dos centros se muestran coincidentes en cuanto a la dificultad añadida que suponía para el normal funcionamiento de una clase y para la propia trayectoria académica de los menores.

⁶⁰ El factor de la movilidad, por su importancia central en la investigación, tendrá un apartado propio desde el enfoque de elección de centro familiar (Capítulo 3).

¡Cambian cuarenta millones de veces! Las familias se los llevan y se los traen cuando les da la gana. A veces vienen, te dicen que ha pasado allí no sé qué y no sé cuánto, luego en el trimestre otra vez se van, luego vienen otra vez... eso es permanente. Hay un porcentaje alto de niños que van y vienen en estos centros, sí. Tratamos todos de que se estabilicen y tal, pero es difícil. (Patricia, CAC-2).

Vocación y especialización

Sin embargo, si existían plazas en otros centros públicos y concertados de la zona, la pregunta evidente sería por qué el grado de concentración de diversas nacionalidades y etnia se daba sólo en estos centros. Esto nos llevó a profundizar sobre el aspecto vocacional y especializado que compartían los tres estudios de caso y sobre el que los responsables argumentaban recurrentemente en sus explicaciones.

Los tres testimonios aludieron al carácter vocacional como requisito indispensable para trabajar con el alumnado presente en sus aulas y admitieron que podría ser un factor que atrajera a las familias migrantes. Esta vocación y especialización de los centros, sin embargo, no exigía en todos los casos una formación o especialización acorde, como ocurría con el colegio público del centro de la ciudad en el que, en palabras de su directora Toñi, ella misma acabó en el centro por motivos coyunturales y asumió la dirección por implicación emocional, más que orientada por su perfil profesional o vocacional.

Yo me podía haber ido al colegio al lado de mi casa, el colegio X⁶¹, en el que había una plaza de inglés, pero como me enamoré de los niños, pues estaba atrapada (...) yo a nivel personal no me interesaba, yo pensaba en venir aquí a jubilarme tranquilamente en mi aula (...) Y para mí era un reto, yo lo he pasado fatal... entonces me impliqué y asumí la dirección. (Toñi, CAC-3).

Del caso anterior se extraen varias cuestiones. Primero, el centro en cuestión no parecía tratarse de un centro en principio deseado o acorde al perfil profesional de la directora; segundo, gestionar un centro de alta diversidad conllevaba una evidente mayor complejidad a diferentes niveles –idiomático, cultural, pedagógico, etc.-; y, tercero, no se exigía una formación específica en la gestión de este tipo de centros, sino que parecía más bien partir del “voluntarismo” o buena disposición del equipo o persona que lo asumiera.

En este contexto, se observó un discurso en el que el carácter vocacional y de compromiso en ocasiones se acercó a un relato con un cierto tono esencialista⁶² en torno a las diferencias étnicas. Algunos autores (García-Castaño et al., 2018) advierten sobre el peligro de posibles efectos contrarios a los perseguidos, al impulsar o subrayar precisamente la construcción de las diferencias ya desde la escuela. Esta concepción de la diversidad la percibimos también en el caso del CAC-1 cuando el director aludió a que el perfil familiar de su alumnado –en su totalidad de etnia gitana- necesitaba de unos espacios residenciales y escolares propios, y de una educación particular, diferenciada y adaptada. Es en línea con este relato como estos centros se

⁶¹ Se refiere a un colegio público situado a poco más de 1 km de distancia. Es un centro escolar con un perfil diferente, situado en otro distrito escolar –el AIE-2-, caracterizado también por una baja vulnerabilidad pero con muy poca presencia de alumnado de nacionalidad extranjera (2,8%) (ver Capítulo 3).

⁶² En el sentido de la atribución de una supuesta cultura étnica propia a un determinado tipo de alumnado en base a sus características de origen nacional o etnia, en este caso (García-Castaño et al., 2018).

presentan y erigen como suministradores –en un lenguaje de cuasi-mercado educativo (Alegre, 2010)- de este tipo de educación diferenciada. De este modo, se justificaba que primero las familias eligieran su residencia en zonas más periféricas y, en base a esta elección residencial, un centro escolar adaptado a su cultura y necesidades especiales.

Abiertas, zonas abiertas... ellos necesitan zonas abiertas. Porque ellos tienen unas tradiciones que no tenemos nosotros, ellos tienen tradiciones como las que pueden existir en muchos pueblos españoles con una mentalidad muy antigua de salir a la calle, hacer una fogata y ahí comemos todos juntos, de hacer una fiesta porque ha habido un bautizo o un nacimiento o una boda y hacerla en mitad de la calle...” (Baltasar, CAC-1).

Las centralidad discursiva en las diferencias culturales, al obviar o minimizar los condicionantes socioeconómicos, se mostraba, bajo esta premisa, irreconciliable con la cultura dominante en la sociedad receptora. Por lo tanto, la institución escolar estaría cumpliendo aquí una función que iría más allá de la meramente educativa o transmisora de contenidos y valores. Aunque el objetivo del centro se orientara –como así nos trasladó el director y como observamos- hacia un papel de agente de cambio con una metodología inclusiva y participativa con la comunidad, se percibía al mismo tiempo cierta preservación esencialista y reificadora de la identidad cultural, al aludir a que serían causas de “elección cultural” de las familias por las que éstas se estarían concentrando aquí.

(...) ese tipo de tradiciones ellos no las quieren perder, porque perderían una parte importante de su identidad como gitanos. Entonces nosotros lo que queremos es que la población, sin perder su identidad como gitana, sea una población culta, ¿para qué? Para que puedan mejorar el barrio donde viven, pero que puedan seguir viviendo donde quieren vivir, que es, entre comillas, al aire libre, no encajonados dentro de un... de una ciudad. (Baltasar, CAC-1).

Por lo tanto, los tres centros parecieron ejercer atracción en función de la vocación y orientación educativa hacia un objetivo educativo que concebía y priorizaba el carácter asistencial. En este sentido, el mensaje común por parte de los responsables fue el de la consideración de centros que atendían o se enfocaban hacia “los más necesitados”. Esto se reflejó en una clara orientación hacia un tipo de perfil de familia “diferente” o “diversa”, con un marcado servicio asistencial. Se observó este perfil más nítidamente en los centros privados concertados (CAC-1 y CAC-2), mientras que en el caso del colegio público, éste pareció orientarse más hacia un proyecto de centro “multicultural”.

Nuestra filosofía, desde el origen, siempre ha sido esa, atender a los más necesitados, a los que nadie quiere matricular o les cuesta trabajo educar, en definitiva, y esa ha sido nuestra función aquí. (Baltasar, CAC-1).

Cada uno tiene su filosofía. La nuestra ha sido siempre trabajar con los más necesitados. (Patricia, CAC-2).

Servicios en “diversidad”

Un factor que también favoreció la atracción hacia estos colegios tuvo que ver con los servicios especializados que ofertaban. Se trataba de una oferta de diferente índole, ya fuera orientada a cubrir las necesidades económicas más básicas de las familias por su condición de vulnerabilidad, o más especializada en aspectos culturales e idiomáticos propios del origen extranjero.

Los primeros servicios funcionaban como recurso para paliar las necesidades más acuciantes que, en épocas especialmente complicadas como la crisis económica reciente con mayor impacto en los grupos más vulnerables, se volvieron cada vez más habituales. Desde los centros, especialmente los concertados más asistencialistas (CAC-1, CAC-2), se dio una clara apuesta por ayudar a las familias al completo, sobre todo en lo referente a servicios básicos de alimentación e higiene. Así nos lo describen sus responsables.

Incluso muchas veces ponemos en marcha algún apartado que tenemos guardado en la recámara que es el aspecto asistencial, que hace ya muchos años que no era necesario utilizar, como el servicio de ropa, servicio de ducha, servicio de reparto de comida a las familias y tal... (Baltasar, CAC-1).

Muchos niños del polígono y de mamás rumanas venían sin desayunar. Muchas veces lo que pasaba es que pierden un turno del autobús porque no se levantan y quieren venir en el segundo viaje... y claro el primer punto de compensación es la alimentaria. El desayuno junto con actividades que hacían era el punto del centro de día (“proyecto alimentación”) Es como por ejemplo el comedor escolar. Llevamos 3 años que no nos pagan el comedor, pero los Hermanos no excluyen a nadie, si es que la filosofía del centro es atender a los más necesitados, entonces... a veces vienen mamás a recogerlos los viernes y dicen “mira, es que no he comido”, pues, el comedor está abierto para todo el mundo que llegue. Y los servicios igual. (Patricia, CAC-2).

En este punto, Patricia matizó que estas necesidades básicas se demandaban principalmente por un perfil muy concreto de familias escolarizadas en su centro, las de origen rumano y etnia gitana, que no era el mayoritario. Además, se refirió a la importancia del servicio de residencia que ofertaba el centro escolar como un factor clave para entender la escolarización en este colegio, especialmente en las etapas de infantil y primaria. Resultó un aspecto determinante para aquellas familias que lo necesitaban, en este caso principalmente mujeres de origen latinoamericano que se empleaban fundamentalmente en el servicio doméstico. Este tipo de empleos no permiten una conciliación laboral ventajosa y son ocupados principalmente por mujeres migrantes (Iglesias et al., 2015; Muñoz Comet, 2012), por lo que la única salida factible para estas familias que no disponían de una red de apoyo en los cuidados era la de internar a los menores en este centro escolar.

Los servicios orientados directamente a la diversidad vendrían propiciados por el hecho de contar con profesorado especializado en un determinado perfil de alumnado, atendiendo a su origen y cultura. Esta orientación del profesorado hacia la composición de su alumnado fue evidente en estos dos centros concertados, que disponían ambos de profesorado especializado en cultura romaní, hecho que favorecía el aprendizaje y la integración de este colectivo, y al mismo tiempo favorecía su escolarización frente a otras nacionalidades. La directora nos comentó además que se trataba del primer año que disponían de este profesorado especializado.

La chica (maestra) de rumano, (...) porque el gobierno rumano paga un profesor, que nosotros ni lo sabíamos, es el primer año que nos han dado unas horas de rumano, de cultura rumana. (Patricia, CAC-2).

Otros aspectos tenían que ver más con las competencias y la actitud del profesorado, que se adaptaba a las necesidades especiales requeridas por las familias migrantes. En este sentido, nos hablaron de la importancia del trato cercano y de ganarse su confianza, especialmente con las más vulnerables. Este fue el discurso predominante en la entrevista realizada a Baltasar, respecto a la composición de su alumnado, muy en sintonía con el barrio en el que se localizaba el colegio, como vemos reflejado en el siguiente fragmento.

Nosotros tenemos un nivel de confianza muy grande con las familias. La etnia gitana, como te estaba comentando antes, que tiene una especificidad muy clara, una de ellas es la desconfianza, por la situación social que ha vivido desde que entraron en España y eso se ha transmitido de generación en generación, está como en los genes ya del gitano. Entonces como el planteamiento de inclusión y atención a la diversidad que los maestros tienen aquí uno de ellos es adquirir confianza con ellos. Y la confianza ahora es tan grande que les cuesta mucho trabajo salir de aquí. (Baltasar, CAC-1).

En este punto, lo educativo o curricular se unía a “lo social”, aspecto sobre el que los entrevistados hicieron hincapié de manera explícita. Este aspecto diferencial se observó sobre todo en la entrevista llevada a cabo en este centro, orientado íntegramente a la escolarización de la etnia gitana. El director nos explicó que el proyecto de centro iba más allá de lo habitual, de lo típico de un proyecto curricular, para acercarse más a un proyecto social en el que el objetivo era integrar a las familias dentro del proyecto de centro. Además, nos contó que se trabajaba conjuntamente con entidades sociales dedicadas a la integración del colectivo, por lo que, de manera integral, habría un interés en que las familias de etnia gitana –especialmente las de origen rumano- se escolarizaran aquí como un proyecto de integración familiar más amplio.

Nuestro proyecto educativo no suele ser un proyecto curricular, como suele suceder en todos los centros. Nuestro proyecto educativo tiene dos fundamentos que son el social y el curricular que van unidos, en nuestro caso. Servicios sociales sabe eso, entonces claro confía también ellos en que nosotros vamos a poder trabajar también con sus familias, que es lo que hacemos, no solo con sus niños, con los alumnos que vienen a la escuela. Trabajamos con las familias aspectos sociales que están muy relacionados con la escuela, claro que sí, pero que son aspectos sociales. (Baltasar, CAC-1).

Incluso llegó a explicarnos de una manera muy gráfica las funciones sociales de su centro escolar. Éstas sobrepasaban las educativas y convertían al centro escolar en algo más que un colegio al uso, nos comentó, más cerca de un centro social o “centro de referencia” para las familias de etnia gitana. El centro escolar resultaba vital, insistió, en los procesos de aprendizaje, integración y promoción del barrio en su conjunto y de las familias que a él acudían, llegando a afirmar literal y taxativamente que “si el colegio no existiera, faltaría algo en el barrio”. En el siguiente testimonio se observa muy gráficamente cómo Baltasar, con cierto

tono irónico, describe la realidad y entorno que rodean al centro y la función del colegio en este contexto.

Es que yo veo el trabajo que hace el profesorado aquí en este centro, yo veo toda la implicación que... a nosotros mismos nos hemos dicho «dentro de nada ponemos un aula que sean los servicios sociales del colegio, otra aula que sea el centro de salud, y ya dentro de nada la policía también podríamos poner». (Baltasar, CAC-1).

Todo ello redundaba en una dedicación e implicación plena por parte del equipo directivo y profesorado de los centros. No solo este centro, sino también los otros entrevistados afirmaron que esta implicación iba “más allá de las horas lectivas y computadas en efecto”. El enfoque se orientaba hacia una actitud hacia las familias que calificaban como de “relación de confianza”, que sobrepasaba la relación típica docente-alumnado o docente-progenitor. En general, subrayaban que este aspecto particular de los centros redundaba en una percepción positiva por parte de las familias que, en estas circunstancias y motivadas por esta relación, realizaban una elección de centro activa. Nos lo expresó así Baltasar, haciendo referencia a los dos centros concertados –el suyo y el de la compañera Patricia, a la que conocía profesionalmente- que inspiraban total confianza a las familias escolarizadas en ellos. La responsable del otro centro, Toñi, hizo lo propio aludiendo a su gran motivación e implicación personales. Lo rescatamos a través de estos dos fragmentos.

Totalmente, sí. Pero eso es más descarado todavía. Me han llegado a decir muchos rumanos: «nosotros traemos nada más que a nuestros hijos al CAC-1 o al CAC-2» así de claro lo han dicho, «porque no confiamos en ningún colegio». (Baltasar, CAC-1).

Yo llevaba ya tres años y conocía las tres generaciones que salían de aquí, porque los conozco, porque sigo viéndolas porque yo tengo un día dedicado por las tardes en el que vienen a hablar conmigo, bajo cuerda, no lo sabe nadie. (Toñi, CAC-3).

El “marketing” educativo

En todo momento, el discurso entorno a la escolarización y la elección de las familias hacia estos tres centros se mantuvo en un cierto equilibrio discursivo entre la propia influencia de los centros, y la decisión propia de las familias para elegirlos. En este sentido, se cuidaron de hacernos ver que no se trataba de ninguna manera de un proceso de “captación” de alumnado, sino más bien de especialización y de oferta de servicios necesarios para las familias. Sin embargo, esta orientación hacia un alumnado diverso implicaba cierta publicidad o difusión de la misión, valores y objetivos de los centros en materia de diversidad e interculturalidad, que se llevaba a cabo a través de diferentes actividades y/o eventos.

Además de la difusión a través de este tipo de actividades multiculturales, nos informaron de otro tipo de herramientas más habituales como las entrevistas personales a las familias que se interesaban por la escolarización en este tipo de centros. En este fragmento se ve muy claramente cómo, mediante estas entrevistas, se tienen en cuenta las preferencias y necesidades de las familias. Así nos lo cuenta Patricia.

Se le hace una entrevista a la familia. Son las propias familias las que te dicen es que mi niña con 6 años no sabe leer nada y la de mi vecina ya lee y dice hasta cosas en inglés. Y viene con su amiga que tiene al niño aquí. Las madres siempre vienen

y entran en las clases porque a mí me gusta que vean, y alucinan del ambiente, del clima, lo calmaditos que están. (Patricia, CAC-2).

Estas entrevistas, sin embargo, no parecieron responder tanto a una labor de selección como de demostración formal, ya que la directora nos confesó que las familias conocían perfectamente el tipo de centro al que acudían, informadas por otras familias amigas –a menudo compatriotas-escolarizadas allí. También en este sentido, la transparencia y las aulas abiertas funcionaban como mecanismos utilizados para dar veracidad y confianza a las familias. De esta manera, los centros, especialmente en periodo de preinscripción de matrícula, abrían las puertas a potenciales familias interesadas en ellos, para dar una imagen de confianza y cercanía.

En el enfoque de la diversidad y la interculturalidad –y menos de la desigualdad o necesidad por el perfil diferenciado de su alumnado- se situó la responsable del CAC-3. La directora nos explicó cómo, desde la dirección, se intentaba potenciar esta particularidad, fomentando actividades de tipo cultural y aprovechando la gran diversidad de nacionalidades que componían su alumnado. En este punto, la entrevistada admitió que el suyo se trataba de un centro escolar evitado por las familias de nacionalidad española que vivían en la zona y nos relató cómo incluso llegó a estar en peligro de cierre por falta de alumnado, razón por la cual se propició un giro hacia este enfoque multicultural.

En este centro escolar, nos comentó, uno de los problemas por los que empezó a perder alumnado fue por el hecho de ser uno de los pocos centros bilingües de francés de la ciudad –la mayoría ofertan inglés, el mayoritario y preferido por todas las familias- y que, por esta razón, el alumnado autóctono de clase media fue abandonando paulatinamente este centro a favor de la oferta concertada de otros centros situados más próximos. Con el tiempo, este colegio se convirtió en un “centro no deseado”, el único con plazas escolares vacantes durante todo el año en ese distrito escolar (AIE-5), hecho que propició que se fuera escolarizando cada vez más alumnado de nacionalidad extranjera, hasta llegar a las cifras actuales de concentración⁶³.

En estas entrevistas percibimos un interés tácito por los propios centros escolares en la búsqueda de un perfil de alumnado que no sería deseado por otros centros de la zona, por lo que no adaptarían su formación a este alumnado. A partir de los discursos de los responsables de los centros, y en consonancia con tendencias actuales de cuasi-mercado educativo a través de la captación por especialización, interpretamos la búsqueda de un alumnado “diverso” por parte de estos tres centros desde estrategias de centro situadas en una lógica defensiva de mercado educativo, como apuntan algunas investigaciones (Maroy, 2008, p. 7) que subrayan que el objetivo sería evitar las pérdidas de alumnado progresivas desde una posición de desigualdad de mercado. Un objetivo por lo tanto de subsistencia de los centros.

Transición académica

Finalizamos los factores identificados como de atracción con un aspecto que consideramos importante por las potenciales implicaciones en el incremento de la concentración escolar en la etapa secundaria, y también porque dio buena muestra del nivel de implicación de estos centros con su alumnado y progenitores. Se trata de las transiciones académicas que el alumnado lleva a

⁶³ Para una mayor comprensión de la localización espacial, remitimos al análisis de mapas escolares llevado a cabo en el Capítulo 3, especialmente el estudio de caso CAC-3.

cabo de manera obligatoria en el caso del CAC-1 y CAC-3, centros que no disponen en su oferta formativa de etapas de continuidad. Por su parte, el CAC-2 ofrece formación de continuidad en enseñanza secundaria obligatoria (ESO) y Formación Profesional de Grado Medio, pero no de Bachillerato.

En el caso del CAC-1, Baltasar nos comentó que ampliar la oferta del centro a secundaria para facilitar al alumnado el hecho de terminar la educación obligatoria resultaba un objetivo en el que venían trabajando desde hacía tiempo. Esta demanda resultaría pertinente y avalada por investigaciones que inciden en el impacto negativo que produce este “corte” en la trayectoria académica de las familias más vulnerables (García Gràcia & Sánchez Gelabert, 2020; Síndic de Greuges, 2016a, 2016b).

La implicación que se observó por parte del equipo directivo fue tal que, lejos de desentenderse de las familias cuando terminaban su estancia en el centro, la influencia continuaba más allá, tratando de orientar –de manera no tácita, nos matizó- hacia institutos que tuvieran en cuenta la diversidad de este alumnado. Para ello se llevaba a cabo una contactación con institutos que pudieran llevar a cabo una acción conjunta en favor de estos perfiles familiares. Diversas investigaciones inciden precisamente en este aspecto, la dificultad de poner en marcha acciones integrales que mejoren las transiciones académicas del alumnado en situación de vulnerabilidad, para evitar continuas readaptaciones escolares que finalizan a menudo en un abandono escolar temprano (Fernández Sierra & Santos Bocero, 2014, p. 20; García Gràcia & Sánchez Gelabert, 2020). Ante el fracaso que sufrían las familias de nacionalidad rumana escolarizadas en el centro, el director nos informó que su equipo directivo optaba por implicarse activamente en el momento de la transición académica al instituto, aún a sabiendas de las repercusiones posteriores que podría tener en el aumento de la concentración escolar.

Hay dos institutos. Y van a esos dos. Lo que pasan que ahora estamos viendo la posibilidad... nosotros siempre estamos buscando respuesta para nuestros alumnos y viendo el fracaso que se está produciendo en los IES cercanos estamos barajando la posibilidad de buscar otros IES un poco más alejados y de ver la posibilidad de cómo llegar a ellos. (Baltasar, CAC-1).

En este pasaje de la entrevista, se observó cierta cautela por parte del entrevistado, hasta el punto de advertir que esta función se escaparía de sus competencias profesionales, pero que consideraba necesario acometer en beneficio de las familias. Se observa claramente a partir de un fragmento que presentamos a continuación, en el cual el entrevistado utilizó en un primer momento el término “matricular” para, inmediatamente después, rectificarlo.

Y estamos viendo la posibilidad de matricular a nuestro alumnado en ese centro. Aconsejarle, ¿no? Tampoco... si los padres son los que deciden aquí al lado, pues los matricularán aquí al lado, pero nosotros les aconsejaremos cual es el mejor para su hijo. (Baltasar, CAC-1).

Por otra parte, en el CAC-3 también se dieron prácticas de acompañamiento y orientación a las familias hacia el cambio a secundaria, si bien en este caso la orientación venía propiciada por la propia política educativa, al promover a este colegio como uno de los pocos –solo dos en la ciudad- bilingües de francés, como vimos anteriormente. Esta particularidad propiciaba, por un lado, la “huida” de las familias autóctonas que acudían a él, y por el otro, un traslado de

alumnado del centro hacia el único instituto público de la zona que ofertaba también idioma francés, lo que podría llegar a reproducir pautas de concentración posterior. Factor que habría que comprobar si en los próximos años tendrá incidencia en un aumento de la composición y concentración escolar también en ese instituto.

4.2.2. Factores *push*

Los testimonios sobre los factores de repulsión tenían que ver con prácticas discursivas acerca de la escasa escolarización que se daba en otros centros escolares. Los propios directores nos informaron sobre diversos procesos que podían estar incidiendo en prácticas por parte de algunos centros que, deliberadamente, estarían evitando a un alumnado no deseado, o bien de barreras de acceso más sutiles por parte de éstos o, en general, como efecto de la normativa de escolarización, que penalizaría en mayor medida a las familias migrantes.

Como apuntábamos al principio, resultó difícil apreciar en qué medida la propia institución escolar no permitiría la escolarización de determinados perfiles en algunos centros escolares, ya que, de ser así, se estaría incurriendo en prácticas discriminatorias situadas fuera de la legalidad. Máxime si lo que estábamos tratando aquí son discursos que provienen de la propia institución, por lo que las cautelas en las acusaciones o comentarios por parte de los entrevistados resultaron notorias⁶⁴. A pesar de ello, los responsables entrevistados coincidieron en señalar determinadas prácticas en las que estarían incurriendo ciertos centros escolares de la capital, principalmente aquellos que presentaban una composición más homogénea en sus aulas, encaminadas a no escolarizar a un alumnado que desdibujara la homogeneidad de sus centros.

Se identificaron al respecto diferentes formas: barreras al acceso como el coste económico en el que incurrían algunos centros concertados, malas prácticas a la hora de gestionar la escolarización en el acceso de las familias, y abandono institucional en el sentido de una falta de adaptación pedagógica al alumnado con diversidad. Las explicamos a continuación.

Barreras económicas

En primer lugar, los discursos aludieron a lo que podríamos llamar barreras institucionales, cuando los entrevistados se referían a prácticas deliberadas, principalmente llevadas a cabo por centros concertados de alta demanda, que no ofertaban determinados servicios a sabiendas de que serían solicitados por familias en situación de necesidad. Como hacíamos alusión anteriormente, el comedor gratuito resultaba un servicio necesario para estas familias, razón por la cual los tres centros de alta concentración lo incluían dentro de sus características. En las entrevistas nos comentaron que, precisamente, muchas de las razones por las que acudían a sus centros y no podían acceder a otros, era por no poder pagar comedor escolar en aquellos, entre otros gastos asociados.

⁶⁴ Sin embargo, en las tres entrevistas realizadas a los responsables, el tema de las supuestas barreras por parte de otros centros apareció en muchas ocasiones, en la mayoría de las veces de manera espontánea, ya que no queríamos establecer preguntas directas sobre este tema, que pudieran provocar el efecto contrario al deseado, limitar las respuestas. Aunque las cautelas a la hora de señalar a centros que evitarían a este alumnado estuvieron presentes a lo largo de las entrevistas, solo se consiguió hablar más en profundidad sobre este tema cuando se alcanzó un nivel de confianza elevado, tras varias sesiones con las personas entrevistadas.

(...) sí te van diciendo «aquí es que el comedor hay que pagarlo, tu hijo tiene que traer estos libros y tienes que comprarle una mochila...» y todo eso son pequeños impedimentos. (Baltasar, CAC-1).

Estas razones se muestran coincidentes con estudios que demuestran cómo, el hecho de no ofertar determinados servicios escolares como el comedor o el autobús, son prácticas que determinados centros escolares –concertados de alta demanda- ponen en marcha precisamente para evitar “atraer” a un alumnado con necesidades especiales (Sánchez Vera, 2017, pp. 130, 132). Del mismo modo ocurriría con la oferta de plazas escolares, que tratamos antes como factor de atracción, pero aquí como práctica opuesta, es decir, prescindiendo de estas vacantes durante todo el año para sortear la entrada de familias inmigradas.

En otras ocasiones, con una finalidad similar, los responsables nos informaron que otro tipo de costes indirectos asociados a diferentes conceptos, en ocasiones como práctica fraudulenta, se estaría dando en un tipo de centros concertados de alta demanda, como las donaciones “voluntarias” que tendrían que abonar las familias a las asociaciones de padres y madres. Este hecho dificultaría el acceso a aquellas familias que no pudieran hacer frente a estos gastos, como así comenta en este caso Patricia, directora del CAC-2.

(...) claro hay muchas maneras de prohibir a un niño, en teoría no se hace pero claro yo tengo a una mamá sudamericana que venía de un colegio más elitista de la [zona], que le querían cobrar 50 euros de la asociación de padres, el uniforme... y claro la directora le había dicho que ese niño «no encajaba» en ese instituto (...) hablamos con ella y lo trajo aquí porque el otro centro lo «invitó» a marcharse de alguna manera. (Patricia, CAC-2).

La propia situación de escasez de recursos económicos por parte de muchas familias migrantes no les permitiría afrontar estos costes extraordinarios y, recordemos, ilegales. Como ejemplos de estos costes, nos dijeron, estarían los pagos de material escolar, equipamiento o pagos por determinadas actividades extraescolares. El tema de los costes de material o equipamiento escolar fue recurrente durante las entrevistas por tratarse de una barrera de acceso importante y, al parecer, habitual, que resultaba difícil de controlar.

Pero claro es que eso a veces no hace falta, cuando tienes un asentamiento rumano, como van a pagar por el uniforme, es que no pueden. Que en teoría están prohibidos... cualquier pago obligatorio en la concertada, cualquier cosa, pero ahora tú pregúntale a cualquiera de las grandes concertadas si no cobran nada. [Lo sé] por compañeros que tienen a sus hijos allí. Entonces está absolutamente prohibido cobrar nada, nada. Totalmente prohibido. Además, los inspectores cada año que nos reúnen y nos mandan la información nos recuerdan que está totalmente prohibido, hasta comprar material complementario de estudio, es decir, un workbook de inglés ¿vale? Está prohibido porque tenemos libros gratis. (Patricia, CAC-2).

Mala praxis

Nuestros informantes denunciaron nuevamente cierta laxitud por parte de la Administración Educativa a la hora de hacer cumplir la normativa. El control por parte del personal de

inspección escolar, nos contaron, se quedaba en una simple información acerca de la normativa a cumplir, principalmente en los centros de red concertada, por culpa de la falta de un proceso efectivo de inspección.

Nos describieron diferentes maneras de incumplir la normativa que se daban supuestamente con cierta normalidad por parte de algunos centros escolares de la red concertada, a través, por ejemplo, de derivar prácticas ilegales como el cobro por determinados conceptos –nuevamente los costes indirectos- hacia las asociaciones educativas de los propios centros. Así se observa del fragmento siguiente, rescatado de la entrevista realizada a Patricia.

El inspector recuerda todos los años que está prohibido pedir nada a las familias porque la escolaridad en Andalucía es gratis. Lo hacen a lo mejor a través de la asociación de padres, que se convierten en papelerías durante dos meses, se dan de alta para que no sea el centro quien hace esos trucos... bueno... (Patricia, CAC-2).

Acciones sutiles o actividades asociadas a costes extra que, sobre todo, advirtieron las personas entrevistadas, se darían principalmente en la red concertada, sujeta a una vigilancia menor por parte de la administración pública. Esta confesión o denuncia de malas prácticas señalada hacia la red concertada y a la negligencia en la vigilancia de las instituciones educativas resultó reveladora, sobre todo si tenemos en cuenta que la denuncia se estaba llevando a cabo desde centros de la red concertada, que se desmarcaban de sus homólogos más elitistas. Esto refuerza la necesidad en la investigación de superar enfoques simplistas⁶⁵ a la hora de establecer comparaciones inter-red (red pública frente a red privada), para profundizar en las diferencias dentro de la misma red escolar (intra-red) donde estamos comprobando que la complejidad entre centros sería patente.

En las entrevistas a los responsables, éstos subrayaron que este tipo de prácticas, al encontrarse fuera de la normativa exigida de regulación de los centros, tomaban forma de acciones “sutiles” por parte de los centros que evitaban la escolarización de alumnado con diversidad. Los cauces de información desde los cuales les llegaban estas prácticas eran –además del amplio conocimiento producto de la dilatada experiencia de los informantes- muy a menudo desde las propias familias que habían sido “derivadas” desde esos centros, nos comenta Baltasar.

No lo puedo asegurar porque no lo he vivido, no lo he visto. Pero sí te llegan comentarios de algún padre (...) que me ha dicho «pues allí no me han puesto muy buena cara, yo confío más en vosotros...» Eso sí me ha ocurrido (...) Te comentan cosas que, a lo mejor de forma muy sutil, esas cosas yo creo que se hacen de forma muy sutil, ¿no? Sin que sea «pues aquí no te puedes matricular porque en este colegio no», tanto como eso no. (Baltasar, CAC-1).

Nos informaban que estas “confesiones” por parte de las familias se producían en un ambiente de confianza que les transmitían los equipos directivos de los centros de alta concentración, como hacíamos alusión anteriormente. Estos discursos coinciden con algunas investigaciones, precisamente llevadas a cabo en esta misma ciudad (Ortiz Cobo, 2014, p. 66), que hacen

⁶⁵ Un nutrido cuerpo de investigaciones se viene haciendo eco de la necesidad de superar la confrontación público-privado en el ámbito educativo en torno a las desigualdades. Véase al respecto, por ejemplo, Benito y González (2007) o diversas investigaciones llevadas a cabo por García Castaño (García-Castaño & Rubio-Gómez, 2013; García-Castaño et al., 2008, 2012).

hincapié en estas prácticas sutiles o “amaños” de la normativa para impedir el acceso a la escolarización de determinadas familias en algunos centros, aludiendo a supuestos fallos administrativos a la hora de efectuar la matrícula, por ejemplo.

Elusión institucional de responsabilidades

Un último factor de repulsión identificado a partir de los discursos recogidos fue un tipo de barreras institucionales que no solo operarían en el acceso a la matrícula, sino también una vez escolarizados, en el tipo de formación proporcionada al alumnado, si este se lograba escolarizar en aquellos centros. Una práctica al respecto, una vez que se hacía efectiva la matriculación, consistía en una falta de atención a las diferencias o necesidades especiales del alumnado por parte del profesorado y equipo directivo de estos centros, nos contaron. Lo podríamos denominar como abandono o elusión institucional de responsabilidades, que estaría provocando que determinado tipo de familias de nacionalidad extranjera, aunque pudieran hacer uso de su derecho de escolarización en centros con baja concentración étnica, se verían finalmente repelidos o derivados hacia otro tipo de colegios, más orientados a ellas y a la gestión de la diversidad, y con mayor presencia extranjera. Ello provocaría un efecto recíproco, como nos contaron, en el que las propias familias acabarían prefiriendo aquellos centros donde se sienten más atendidas. Así nos los describe Patricia.

En el centro hay algunos que no tienen plaza, pero ¿sabes lo que pasa? que estas familias no quieren ir a esos centros y es lógico, tú te traes a un niño de adopción de una familia con un determinado perfil y mételo en [centros a, b, de “grande concertada”], estás perdido. O sea, allí si escuchas bien y si no pues también (...) Estos niños en esos medios se encuentran totalmente fuera de contexto. Y entonces claro, los niños no quieren ir a esos centros [sobre las medidas de apoyo escolar a alumnado de especial necesidad] son alternativas educativas, que los centros lo pueden hacer perfectamente. Si tú lo metes en [centros a, b, de “grande concertada”], o cualquier centro, como mucho sale una hora a la semana a apoyo. Entonces no es tanto que las familias quieran meterlos en esos centros y no les dejen entrar, es que no quieren ir. (Patricia, CAC-2).

Esta negligencia institucional superó la dicotomía público-privado, como nos comentó uno de los entrevistados y como hicimos alusión anteriormente. Lo pudimos comprobar cuando Baltasar –que en su centro se ocupaba de ofrecer una educación adaptada- nos confesó que conocía personalmente casos de colegios públicos que no llevaban a cabo este tipo de educación adaptada y que, a la postre, terminaba por impedir una escolarización de estas familias en estos centros, ya fuera por acción o por omisión. Nos siguió relatando cómo el problema se hacía más acuciante en la educación secundaria, en los institutos, donde la vigilancia y seguimiento del alumnado era menor que en niveles primarios.

Hay algunos centros escolares de manera sutil no escolarizan a estos colectivos más vulnerables, y hay otros que, si bien no expulsan al alumnado, no les ofrecen una educación adaptada. (Baltasar, CAC-1).

Lo que pasa es que claro... cuando está en el [instituto del mismo barrio, de titularidad pública] se escapa. Es cuando te viene la familia... por eso te digo que cuando termina el trimestre es cuando notas que yo tengo cola aquí de gente que

viene de otro centro que lo tiene escolarizado pero que le dicen el orientador y el inspector que aquí trabajamos muy bien y entonces lo quieren escolarizar. (Patricia, CAC-2).

En definitiva, estas prácticas institucionales supondrían para las familias inmigradas un claro factor de disuasión de la escolarización en determinados centros o, indirectamente, un impulso hacia un cambio de centro escolar.

4.2.3. Otros agentes institucionales

Como añadido a los factores que denominamos de atracción y repulsión, que limitaron en gran medida la elección escolar y el acceso de las familias inmigradas, aparecieron en el discurso de las personas responsables entrevistadas otros agentes o instituciones que también podrían estar contribuyendo al incremento de la concentración escolar en determinados centros frente a otros.

Especialmente en los colegios que disponían de recursos especializados para estas familias (el CAC-1 y CAC-2) la elección de centro se veía condicionada por estos agentes, que influían de manera notoria en los procesos de escolarización. Estos agentes eran diversos, desde instituciones públicas, como el Ayuntamiento de la ciudad a través del área de Servicios Sociales, a privadas, como ONGs o asociaciones cuyo trabajo se orientaba a la integración de la población en situación de vulnerabilidad, en gran medida población de nacionalidad extranjera.

En los casos de familias en situación de vulnerabilidad socioeconómica, las preferencias de elección de centro se vieron superadas por las derivaciones realizadas directamente por la Administración Pública, concretamente por el área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de la ciudad. Aquí la influencia y coordinación entre instituciones escolares y sociales resultó clave para entender las derivaciones que daban lugar a procesos de concentración y que, teniendo en cuenta un perfil de alta vulnerabilidad social en estas familias, podrían derivar en segregación escolar.

En las visitas al CAC-2 pudimos comprobar que la integración entre estas instituciones y los centros se llevaba a cabo de una manera física, ya que el centro contaba con una oficina ocupada por una trabajadora social que trataba directamente los casos de familias derivadas desde otras instituciones. La orientación asistencialista y especializada del centro, como vimos anteriormente, se concretaba institucional y formalmente a través de esta figura.

Al comentarle por nuestra parte sobre la posible relación entre este servicio y la concentración escolar, la responsable se mostró cauta, aludiendo a otros factores que no partirían de las instituciones sino de las propias familias, a modo de autoconcentración escolar por influencia de la red migratoria. En este punto se observó cierta contradicción discursiva o, por lo menos, matización de la influencia institucional, argumentando que ésta no resultaba tan importante, ya que muchas familias venían ya por su cuenta. Sin embargo, la entrevistada, en un momento de la entrevista, admitió el hecho de que, al escolarizar a una determinada nacionalidad en un centro a través de los servicios sociales, era probable que se unieran otros compatriotas por el efecto llamada de la red migratoria. Por lo tanto, aunque la influencia en la concentración de una determinada nacionalidad o etnia fuera indirecta, resultaba, en cierto modo, evidente.

Tenemos una población rumana muy grande de las 12 nacionalidades que tenemos este año, la más numerosa es la rumana y la segunda es la marroquí (...) Vienen

porque tienen una beca de comedor, porque desayunan aquí. Nosotros le preguntábamos a los rumanos qué desayunaban y nos decían que sopa, es decir, que comían muy mal (...) Los internos vienen todos derivados, con informe social. Los externos, muchos vienen derivados y otros vienen solos, es decir, de una familia rumana que viene pues viene otra familia rumana del mismo asentamiento y los traen aquí. (Patricia, CAC-2).

Las derivaciones se hacían de una manera oficial en muchas ocasiones, pero nos relataron otros ejemplos en los que la derivación por parte de los servicios sociales no seguía los cauces administrativos, sino que se trataría más bien de una recomendación informal a las familias acerca de elegir un determinado colegio. Nos lo cuenta Baltasar respecto a su centro escolar, destacando del proceso cuando las familias llegaban a la ciudad y acudían a los servicios sociales del Ayuntamiento, momento en el que se les recomendaba informalmente pedir plaza escolar en el CAC-1. De esta manera, justificó, se agilizaban los trámites administrativos –a menudo muy lentos- destinados a que estas familias se derivaran a este centro.

Servicios Sociales [conoce nuestro proyecto educativo] y... es un poco como repartirnos el trabajo (...) Cuando van a Servicios Sociales a pedir lo que sea, a decir «estoy aquí», desde allí le recomiendan este centro por el servicio que hacemos. (Baltasar, CAC-1).

De una manera similar a la coordinación entre instituciones públicas y centros escolares, las prácticas de orientación se llevaban a cabo también desde ONGs o asociaciones locales que trabajaban con familias en situación de vulnerabilidad. Por ejemplo, en la Zona Norte, que se encontraba próxima al centro escolar una asociación que trabajaba para la integración del colectivo de etnia gitana, ésta facilitaba a menudo a las familias de origen rumano información sobre posibles recursos destinados a ellas, entre los que se incluía –a modo de “recurso escolar”- la recomendación de escolarizar a los menores en el CAC-1. Así lo vemos reflejado en este fragmento.

Y después está un poco la parte de propaganda del colegio, se hace muy buena propaganda por parte de Servicios Sociales en este caso, o la “Asociación X” [asociación de la zona dedicada a la integración de la población de etnia gitana], que están trabajando en la zona, les dicen que en el colegio están haciendo estas cosas. Luego ellos contactan con nosotros y adquieren esa confianza que adquieren al principio y que se trabajó con los gitanos originales. (Baltasar, CAC-1).

De esta manera, la propia localización de estos recursos destinados a un perfil particular de familias hizo que, a la “atracción escolar”, se uniera una “atracción residencial”, promoviendo la continuidad para que las familias de etnia gitana –recientemente compuestas por población de origen rumana- eligieran residencia y escuela en esa zona.

Se estableció así un polo de atracción muy potente llevado a cabo desde los diferentes ámbitos: institución escolar, administración y entidades del Tercer Sector, que se coordinaban para orientar, dirigir o derivar –formal o informalmente- la escolarización de las familias inmigradas de este perfil. Sin duda, en busca de un objetivo de promover una formación adaptada a sus necesidades pero, a la vez, influyendo en la concentración escolar de este alumnado.

A modo de conclusión

Nos hemos acercado a la perspectiva institucional a través de los discursos de los responsables de los tres centros seleccionados por su alta concentración, para acercarnos a las posibles causas de la concentración y segregación escolar del alumnado de nacionalidad extranjera.

Factores de atracción como las **vacantes escolares** han tenido una importancia central en los discursos concernientes a la concentración escolar de familias inmigradas. El hecho de que dispongan de ellas solo los centros que no agotan sus plazas, es decir, los menos deseados o los que se orientan a un determinado perfil, provoca que sean ocupadas por alumnado inmigrado que llega a la ciudad fuera del periodo ordinario de matrícula. Este factor, llamado “matrícula viva” (Carrasco i Pons et al., 2012, p. 318) estaría incidiendo en la concentración de determinadas nacionalidades en determinados centros. Por lo tanto, disponer de plazas abiertas durante todo el curso actúa como polo de atracción hacia estos centros escolares, y al revés, la no disponibilidad de plazas vacantes, limita su acceso. Se trata de un aspecto que apareció en los discursos y que es coincidente con diversas investigaciones que inciden en el carácter segregador de la gestión educativa de plazas (Colectivo IOÉ, 2012; Síndic de Greuges, 2016a).

Este hecho se relaciona con un factor relevante aparecido en las entrevistas: los contextos de movilidad geográfica en el que se insertan las familias migrantes, especialmente las más vulnerables (Popp et al., 2003; Rhodes & DeLuca, 2014), conlleva una excesiva **movilidad escolar**, de la que únicamente este tipo de centros tienen herramientas para su gestión. Esto promueve la concentración escolar en un doble sentido, en primer lugar, estos centros conocen y actúan de acuerdo a esta problemática, adaptando y flexibilizando la matrícula hasta llegar a convertirse en **centros de referencia** para las familias; en segundo lugar, la propia administración educativa cuenta con ellos como centros-tipo donde reasignar a estas familias “itinerantes” en los colegios donde ya estuvieran matriculadas, para minimizar el impacto negativo de la movilidad escolar.

Comprobamos que los centros analizados no son ajenos a la elección de centro por parte de las familias inmigradas sino que buscan intencionadamente orientar su proyecto de centro hacia un tipo de alumnado con necesidades especiales (Jabbar, 2015). Nos han relatado **estrategias de atracción** hacia un alumnado diverso, como actividades de difusión o mediante la coordinación con otras instituciones, sin embargo, no se podría hablar de “captación de alumnado”, que necesitaría de una autonomía de centros que no es propia del sistema educativo español, sino de otros modelos más orientados al mercado educativo (Fitz et al., 2003; Turner, 2017; Whitty, 1997). De esta manera, funcionaría de una manera más indirecta, como un servicio de asistencia, vocación o especialización, para facilitar el logro educativo.

De esta manera, las familias cuentan, según su perfil, con un tipo de centro escolar que proporciona una serie de ventajas asociadas a servicios acordes a las diferencias culturales y desigualdades socioeconómicas, derivadas del estatus migratorio. Este aspecto ha sido tratado en investigaciones sobre auge de las *diverse charter schools* y sus efectos en el incremento de la segregación étnica, atrayendo deliberadamente alumnado considerado “diverso” como estrategia de marketing educativo (Jabbar & Wilson, 2018, pp. 6–8). Este enfoque **vocacional y especializado** de oferta de servicios parte de la necesidad de las familias en primer lugar, pero su escolarización puede convertirse en necesaria para la supervivencia de algunos centros, por lo que este proceso se cronifica. En este sentido, observamos un despliegue de estrategias de marketing destinadas a evitar pérdidas de alumnado, sobre todo en uno de los centros analizados

(CAC-3), que implicaría atraer alumnado como estrategia de supervivencia (Maroy, 2008, p. 7), desde una lógica defensiva de mercado educativo.

Este enfoque diferencial y estrategias asociadas no parten únicamente desde la administración educativa y los servicios sociales, sino que otros agentes externos a la institución escolar, cuyo ámbito de acción principal suele encontrarse en los barrios más necesitados, juegan un papel complementario y necesario. Se trata de entidades públicas y privadas como los **Servicios Sociales**, las **ONGs** y las **asociaciones**, que estarían promoviendo la derivación de determinadas familias migrantes hacia centros que proporcionan servicios “en diversidad”, lo que implicaría que, desde un enfoque integral, aunque se pudieran conseguir avances en la reducción del fracaso escolar y convertirse en escuelas efectivas, como algunas investigaciones así demuestran (Intxausti et al., 2017), se estaría favoreciendo al mismo tiempo la concentración y la segregación escolar de algunos colectivos.

Los factores de repulsión, por su parte, actúan desde aquellos otros centros escolares que evitan deliberadamente la escolarización de este tipo de familias. Entre estas prácticas que actúan como **barreras al acceso** hemos diferenciado entre directas o indirectas. Las primeras se sitúan fuera de la legalidad eludiendo la normativa escolar, por ejemplo en forma de costes asociados a la matrícula, no apertura de plazas a mitad de curso o, en los casos más extremos, disuadiendo directamente la escolarización de las familias en sus centros. De manera indirecta, nos han hablado de prácticas que conllevan un abandono deliberado de responsabilidades pedagógicas hacia el alumnado con diversidad, cuando éste se encuentra matriculado en centros donde no es bienvenido. De manera que las familias, si llegan a acceder a estos centros, acaban cambiando hacia aquellos donde se les atiende según sus necesidades y/o circunstancias. Las barreras directas serían más propias de algunos **centros concertados de alta demanda**, mientras que las barreras indirectas, se podrían dar en centros de la red pública también.

En resumen, estos factores de atracción y repulsión identificados nos proporcionan pautas desde las que seguir investigando en las razones que influyen en los procesos de segregación escolar. Se constata que la atracción por parte de estos tres centros, la repulsión que ejercen otros y la derivación por parte de otros agentes, funcionan como vectores que pueden explicar, en parte, las cifras de concentración escolar elevadas más elevadas en estos centros. Pero quedan lagunas por explorar, por ejemplo por qué otros centros escolares con vacantes no presentan cifras tan elevadas y, sobre todo, cuál es el papel de las familias en la elección de centro y su capacidad de agencia en función de condicionantes derivados de la clase social o el estatus migratorio, teniendo en cuenta la heterogeneidad del colectivo. Aquí la movilidad escolar emerge como un aspecto central que requiere de un análisis más en profundidad, ya en el siguiente capítulo, que dedicamos íntegramente a las familias.

PARTE IV: APROXIMACIÓN CUALITATIVA. LA INFLUENCIA DE LAS ESTRATEGIAS FAMILIARES DE ELECCIÓN

En esta parte, la más extensa, es el turno de los que son los sujetos que sufren la segregación escolar, las propias familias inmigradas. A lo largo de tres capítulos nos aproximamos a las causas de la concentración escolar conociendo sus relatos en torno a la educación de sus descendientes, sus expectativas y aspiraciones académicas, el conocimiento del sistema educativo español y, finalmente, las decisiones encaminadas a la elección de centro escolar, que tienen lugar en contextos de alta movilidad escolar.

En el capítulo que comienza esta parte del análisis (Capítulo 5) exploramos los discursos en torno a las aspiraciones y expectativas parentales, es decir, sobre lo que les gustaría y lo que esperan conseguir con la escolarización de sus descendientes en un sistema educativo ajeno. Nos informaron de aspectos que se relacionan con el proyecto migratorio y con la trayectoria académica filial que, unido al capital educativo familiar, configura la manera en la que se construyen las aspiraciones y expectativas académicas, y desde las que se comprenden las lógicas de elección escolar. El nivel de aspiraciones y expectativas académicas de las familias nos permitió elaborar una tipología de familias con una mayor o menor apuesta escolar, y estructurar los discursos en torno a ella.

Seguidamente (Capítulo 6), abordamos directamente las prácticas y decisiones en torno a la elección de centro escolar –aspecto central para entender la influencia familiar en la concentración escolar- a partir de los diferentes tipos de familias identificadas para comprender los factores que más influyen. Se han tenido en cuenta factores relacionados con la clase social y el proyecto migratorio, analizados previamente, para intentar explicar cómo perfila cada familia su estrategia de elección de centro.

Por último (Capítulo 7), nos centramos en un aspecto que en las entrevistas a los responsables institucionales se mostró importante: la movilidad escolar. Se analiza el contexto y las circunstancias particulares de alta movilidad residencial y escolar desde las que las familias toman las decisiones escolares. Esto nos ayuda a entender la concentración escolar dentro de una capacidad de elección de centro limitada que, finalmente, puede influir en el incremento o en la reducción de estas movilidades escolares.

Desde estas tres perspectivas y tipologías familiares es desde las cuales se estructura y se contextualiza el relato de las familias inmigradas en torno a la elección de centro, así como las estrategias que despliegan, a través de las cuales se pueden identificar algunos factores que intervienen en los procesos de concentración y segregación escolar.

CAPÍTULO 5. LAS EXPECTATIVAS Y LAS ASPIRACIONES ACADÉMICAS

Las aspiraciones y expectativas académicas parentales juegan un papel fundamental a la hora de entender la educación en su función de trampolín o ascensor social familiar, orientado a los descendientes. Las aspiraciones se circunscriben en el plano de los deseos, correspondiendo aquellas más elevadas al deseo de los progenitores de que sus descendientes alcancen y terminen los estudios superiores. Las expectativas se incluyen en el plano de la realidad, es decir, el nivel de formación que se cree que realmente se llegará a alcanzar.

Hemos observado que las aspiraciones y expectativas parentales de logro escolar se vieron influenciadas por el nivel educativo y el proyecto migratorio familiar, muy vinculado éste último al origen nacional. Mientras que un nivel educativo de los progenitores más elevado es importante a la hora de explicar unas aspiraciones y expectativas también más altas y menos dependientes de la trayectoria académica (Martín-Criado & Gómez-Bueno, 2017b), un tipo de proyecto migratorio más orientado al logro educativo filial, hace lo propio en favor de unas expectativas que tengan como objetivo cursar estudios superiores. En la literatura especializada se muestra la influencia de estos dos factores a la hora de configurar y medir la apuesta o “ambición familiar” (Portes et al., 2016, 2011) como elemento central en el estudio de las expectativas académicas.

Su análisis, por nuestra parte, resultó un paso previo para entender la implicación y las decisiones familiares en torno a la educación. En base a estos factores, hemos diferenciado tres niveles de expectativas y aspiraciones académicas por su grado de intensidad: altas, moderadas y bajas. De acuerdo a su relación con la implicación escolar parental, establecimos unos tipos ideales de familias que nos acompañarán a lo largo del capítulo para estructurar el análisis.

5.1. Familias con elevadas aspiraciones y expectativas: Apuesta escolar alta.

En este perfil, la elevada apuesta escolar se relacionó con un capital educativo familiar medio o incluso medio-alto. Otros factores que influyeron en una mayor apuesta de los progenitores fueron un proyecto migratorio enfocado a la educación filial y una adecuada integración de los menores en la sociedad receptora, en la que el momento de llegada resultó fundamental.

La trayectoria académica filial influyó especialmente a la hora de readaptar las aspiraciones y expectativas iniciales, pero la apuesta escolar parental en este perfil se mantuvo siempre elevada, independientemente de la trayectoria del menor. Cuando ésta resultaba excelente, se potenciaba a través de una mayor implicación parental, mientras que en trayectorias erráticas o de fracaso, se adoptaban acciones encaminadas a corregirla. Esta apuesta por parte de los progenitores se dio en forma de recursos económicos, orientación y seguimiento al menor, recurriendo a la ayuda profesional si se consideraba necesaria para alcanzar el éxito académico.

El objetivo del proyecto migratorio estuvo claramente dirigido al progreso escolar de los descendientes y se observó gran influencia del capital cultural a la hora de entender el despliegue de recursos y el nivel de exigencia depositado en los menores. Los centros escolares en los que se escolarizaron en mayor medida resultaron diversos en cuanto a la titularidad, si bien observamos que estas familias no escolarizaban a los descendientes en CAC.

Las aspiraciones y expectativas académicas fueron siempre elevadas, aunque estas familias siempre se mostraron conscientes de las dificultades añadidas a las que se enfrentaban por su condición de familias migrantes, en comparación con las nativas. En este sentido, aunque las expectativas dependieron menos que en otros perfiles de la trayectoria académica filial, tuvieron que reconfigurarse continuamente en función de ésta. En estos casos, se entendió el logro académico como un objetivo familiar, por eso el acompañamiento, seguimiento y orientación se mantuvieron elevados a lo largo de todo el proceso.

5.1.1. Apuesta constante y capital educativo

Las prácticas familiares se enmarcaron a una relación paterno-filial cercana a la cultura de la escuela, producto del capital cultural de los progenitores más elevado y acorde a la institución, hecho que hacía que se conocieran los sistemas de premios y sanciones que rigen el éxito escolar (Lahire, 1995). Por lo tanto, las demandas escolares trataban de satisfacerse por parte de los progenitores en la medida de lo posible, por lo que, ante situaciones en las que la trayectoria académica no era la esperada, éstos invertían en ayuda extraordinaria en forma de recursos propios o externos y mayor participación en el centro, que tenía como objetivo mejorar los resultados académicos.

Para poder ayudar con las tareas escolares en edades tempranas, el requisito era doble: disponibilidad de tiempo por las tardes y conocimientos suficientes, al menos de alguno de los miembros de la familia. Como apuntamos, el capital cultural de los progenitores tuvo una importancia central, ya que facilitaba el conocimiento respecto a la provisión del refuerzo escolar adecuado. De esta manera, en las familias con un considerable capital cultural, se llegaban a repartir la dedicación y la ayuda en función del campo de conocimiento de cada uno de los progenitores, como se observa en los siguientes fragmentos de entrevistas⁶⁶.

Como el padre está trabajando más últimamente, y el padre es más de matemáticas y yo soy más de lengua, se pone con ella (...) En mi caso de los niños, del marido, de la casa... Además, la niña normalmente los hace sola y yo lo corrijo, en lo que se ha equivocado se lo explico y tal, pero que lo hace ella, no hay ningún problema, no es de esas [que hay que estar] “¡ponte a hacerlo, ponte a hacerlo! (E18, público, medio, Marruecos).

De las tareas se encarga mi marido, las matemáticas le ayuda mi marido. Todos los días estamos sentados con ella haciendo las tareas, porque le está costando un poco porque es la más pequeña, tiene 8 años y el resto tiene 9. Y le cuesta. Nació el 30 de diciembre. (E32, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3).

Sin embargo, en estos casos en los que la ayuda era proporcionada por los propios progenitores se podían dar ciertas dificultades añadidas por causas derivadas de una diferente lengua materna. Esto lo vimos en familias de origen asiático que, sin embargo, no hicieron desistir en la ayuda proporcionada a los menores.

⁶⁶ Para cada testimonio, se presenta información de las siguientes variables: código de la persona entrevistada, titularidad del centro donde se escolarizan los descendientes, nivel formativo de la familia, nacionalidad y, si es el caso, CAC en el que se escolariza.

Y con el niño le ayudamos a veces con los dibujos, recortando y eso... y a veces no lo entendemos (RISAS) claro... (E12, concertado, medio, China)

Cuando los menores cursaban niveles más avanzados –como secundaria, de una mayor exigencia académica- una estrategia a seguir fue la contratación de profesorado externo o academias de refuerzo para determinadas asignaturas. Estas “prácticas de inversión pedagógica” (Lahire, 1995) marcaban la diferencia respecto a otros perfiles de familias que no invertían en este capital. En general, se observó un sobreesfuerzo económico en estos recursos, como así nos contaron los progenitores, que no olvidemos que en su mayoría tenían dificultades económicas evidentes derivadas de su condición migrante.

Pedimos al cole que nos ayuden un poco y también nosotros aquí le hemos puesto una profesora para que le ayude a nivelarse (...) Algunas cosas que yo recuerdo con él y me pregunta y sí me acuerdo, pero no con exactitud, y tengo que meterme a hacer el ejercicio junto con él. (E2, concertado, medio, Bolivia).

Va a una academia de inglés y matemáticas. (E33, público, medio, Marruecos, CAC-3).

En familias de un cierto capital educativo, éste funcionaba como impulsor de estrategias de alta participación e implicación en el centro escolar, hasta llegar a acudir a otro tipo de profesionales. Sin embargo, no siempre estos recursos adicionales funcionaron a la hora de corregir trayectorias escolares erráticas –producto de la inestabilidad propia de la condición migratoria- a pesar del ingente esfuerzo que demostraron los progenitores. Entre estos profesionales a los que acudían, destacaron aquellos del ámbito pedagógico o terapeutas ocupacionales que trataban de mejorar el entorno familiar o investigar otras razones causantes de una trayectoria filial no esperada. Lo vemos en los siguientes fragmentos.

He buscado ayuda privada de pedagogos para pensar que me digan si mi hijo... sí mi hijo ha sido siempre desde chico...que si tenía alguna... hiperactividad (...) Hemos buscado terapia familiar para intentar interceder en el tema de las normas con el padre, que intentaba ser más estricto. (E6, público, medio-alto, Bolivia)

Mi hija está por un proceso de que tiene la... el problema de que es inmadura. Para 19 años es muy inmadura, y mientras no tenga madurez, que le está costando hacer ese paso a la madurez, que también estoy yendo con... estoy con una terapeuta familiar. Con ella porque hemos tenido muchos problemas en cuestión de carácter, forma de ser, es una chica que... que más bien que nos ha dado más problemas que la mayor, más pendiente de ella, más pendiente. (E7, público, medio, Bolivia)

La alta participación en el centro buscaba obtener una más ajustada valoración de la trayectoria filial. Resultó relevante la manera en la que, en los casos de descendientes con trayectorias favorables, la exigencia de las familias se ampliaba al centro escolar, comprobando si el nivel del centro era el adecuado para sus descendientes, ya que, de lo contrario, se entendía que se estaba limitando el potencial de los menores.

A la hora de comprobar el nivel del centro, se hacía de una doble manera: En primer lugar, se informaban acerca de la exigencia del profesorado y, en segundo lugar, se observaba la

composición escolar del centro, para ver si el perfil de los compañeros y compañeras de clase resultaba homogéneo. Para comprobar el nivel del profesorado, preguntaban a los propios descendientes que, en ocasiones, les contaban acerca del tipo de deberes que les encargaban y de las prácticas escolares. Otra manera de comprobar el nivel era consultando con otras familias amigas y comparando el nivel entre unos y otros, como se extrae del siguiente fragmento.

Y mi hija viene y me dice “es que no saben la multiplicación del tres mamá, que yo se lo tengo que enseñar”. Y digo “pero si la maestra dice que todos son buenos”. [Y mi hija] “no, no, no, que no saben, que yo esto ya lo hice en segundo y...” Entonces yo ahí me doy cuenta que no se le exige, pero claro, eso no depende del cole, sino que depende de los profes. (...) Y como nosotros siempre nos juntamos yo le digo “léeme esto” y la otra se puso a leer, y le digo a la otra “tú, léeme”, y no, no sabía leer (...) Ay yo sí, sí, sí... me preocupo. Por eso te digo yo quisiera que ellos estudiaran y claro no puedo meterme yo en el colegio a enseñarle yo porque no sé tampoco, pero los profes a ver, solo hay que pedirle a Dios que les enseñen bien. (E20, público, medio, Bolivia).

Se dio este tipo de prácticas en mayor medida en familias de un nivel educativo alto y latinoamericano, cuya preocupación por el tipo de alumnado que compartía aula con sus descendientes apuntaba a una concepción de la educación y la escuela como espacios de distinción, lo que resultó pertinente a la hora de entender las prácticas en torno a la elección escolar, como analizaremos más adelante. Estas familias, se diferenciaban de aquellos compatriotas de un capital educativo más bajo distanciándose claramente de las prácticas referentes al apoyo escolar y a la participación en el centro, como nos cuenta la siguiente entrevistada.

Los otros niños bolivianos están muy mal en las notas y no hay apoyo de los padres. Es por eso que te dije que los padres... puede ser también que trabajan de internos, entonces el interno no sale hasta el sábado, entonces de lunes a viernes, ¿quién controla a ese niño si ha hecho los deberes? Pero sí han dejado toda la alacena llena y piensan que con eso van a compensar la pérdida del tiempo de sus padres... (E7, público, medio, Bolivia)

El capital cultural familiar, como decimos, tenía mucha incidencia en la implicación parental a través de un refuerzo escolar ya desde edades tempranas. Esta mayor apuesta escolar en forma de recursos se ampliaba al tipo de relación manifestada con el centro, que se caracterizaba por una presencia continua y una participación alta en las actividades. Especialmente en familias con un elevado nivel escolar, observamos prácticas de inversión escolar que llegaban a ir en contra de objetivos familiares más amplios, como el ámbito laboral. Por ejemplo, nos relataban algunas familias cómo decidieron renunciar a empleos con jornadas laborales más extensas –y por lo tanto mejor remunerados– si éstos impedían dedicar el tiempo suficiente a los descendientes y a su educación. Se sacrificaba de esta manera la mejora económica –muy importante como proyecto migratorio en todas las familias migrantes– para invertir en la escuela en forma de mayor disponibilidad de tiempo para participar en las actividades de los centros. Lo observamos muy bien en los siguientes ejemplos.

Se encarga más mi mujer, pero yo también estoy (...) Ella está en casa, para los sueldos que hay prefiero que esté en casa, no compensa, no tiene sentido. (E36, público, medio-alto, Perú, CAC-3)

Lo que más valoro es la educación y los profesores, son muy cercanos con nosotros, es que estoy muy implicada, en el AMPA y cuando tengo tiempo pues vengo y hacemos cosas. (E32, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3)

5.1.2. El proyecto migratorio y la trayectoria académica

Las razones que están detrás del viaje migratorio, lo que se conoce como el proyecto migratorio, incluyen aspectos concernientes tanto a la sociedad de origen como a la receptora, desde el impulso que inicia las causas y razones para emigrar hasta las experiencias vividas, que moldean los objetivos de dicho proyecto (Agustín García et al., 2010; Gregorio Gil, 1994). El común denominador de las familias migrantes reside en este plan que está cargado de expectativas de logro familiar depositadas por el hecho de iniciar la migración a otro destino (Izquierdo, 2000, pp. 227–228), pero lo relevante es que las expectativas hacia el logro escolar de los descendientes no tienen la misma intensidad para todas ellas. Esto daba lugar a diferentes configuraciones de aspiraciones, expectativas y apuesta escolar que, a su vez, se modulaban por las trayectorias escolares de los menores, e incluso las condicionaban.

En consecuencia, el proyecto migratorio resultó un factor relevante para entender el marco inicial desde donde se entendieron las aspiraciones y expectativas académicas. Aunque el discurso común en las familias era el de progresar económica y socialmente, ya que se trataba de familias inmigradas por razones económicas o laborales, nos pareció fundamental averiguar las diferentes concepciones familiares de “progreso” por su implicación en el tipo de estancia y, sobre todo, por las prácticas encaminadas a conseguirlo.

Los objetivos iniciales que comporta todo proyecto se transformaban y readaptaban con la experiencia en destino y comprobamos cómo las aspiraciones y expectativas académicas más elevadas se dieron cuando coincidieron un proyecto migratorio centrado en la educación y una trayectoria académica excelente del menor.

Alta implicación como proyecto migratorio

Nuevamente, el capital educativo familiar –y posición socioeconómica- fue la variable que más pareció influir a la hora de inclinar el proyecto migratorio en mayor o menor grado hacia la educación filial. El proyecto migratorio en familias de un elevado nivel educativo tenía como principal objetivo la movilidad social ascendente a través de la educación filial, mientras que en familias de un menor nivel educativo y, especialmente en situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, su proyecto migratorio se orientaba a la subsistencia del núcleo familiar, relegando a un segundo plano la educación filial.

Esto se observa en un discurso centrado en el proyecto migratorio escolar en las familias de un nivel educativo elevado, que nos explicaban que la razón principal detrás de la difícil decisión de migrar residía, en gran medida, en la mejora de las oportunidades educativas de los descendientes, lo que denotaba cierto sacrificio por su parte.

Mira, si hemos decidido salir fuera... No es negociable (...) Para nosotros el que no estudien pues sí es igual a fracaso, porque al haber salido del país... (E6, público, medio-alto, Bolivia).

No va a ser que esté yo aquí matándome por trabajar para que mi hijo no estudie, no tenga una carrera... es que no, mi pensamiento en eso no está (...) Si no, me lo llevaría allá, a que estudiara una carrera, sí o sí. Si deja el estudio es una derrota para mí, un fracaso. (E31, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3).

Nosotros estamos haciendo una apuesta alta por la educación de ellos al venir aquí. (E28, público, medio-alto, Marruecos, CAC-3)

El nivel educativo se relaciona con la posición económica de las familias, y ésta con las posibilidades de estudiar formación superior en origen. Este hecho pareció explicar las diferencias más notorias en relación con las razones de emigrar a España. La razón de emprender la experiencia migratoria en las familias de un cierto capital cultural no parecía tener tanto que ver con no poder estudiar en origen –la universidad privada era una opción que ciertas familias podrían pagar- sino que estudiar en España sería más provechoso, a la hora de tener más y mejores oportunidades laborales gracias al reconocimiento añadido de un título europeo.

Así nos lo contaron acerca de sus sistemas educativos de origen, por ejemplo cuando nos hablaron de los sistemas educativos de Bolivia o Senegal y de la lógica que debían de seguir para alcanzar el objetivo de estudiar en España. En este sentido, afirmaban tajantemente que si se deseaba cursar estudios universitarios en nuestro país, la opción preferible era iniciar los estudios preuniversitarios aquí para evitar el problema de la homologación de títulos. Se justificaba, de esta manera, el hecho de venir de tan lejos para tener opciones de llegar a la universidad, a la vez que demostraban llevar a cabo una estrategia para lograrlo. Se observa en los siguientes fragmentos.

Yo también quiero que haga universidad, para eso estoy yo aquí. (...) Yo por ahora no tengo previsto volver, si mis hijos no estudiaran aquí pues los llevaría allí. Mis hermanos son ingenieros civiles, arquitecto, enfermera... (E29, público, medio, Bolivia, CAC-3).

[Sobre la posibilidad de estudios en Senegal] Sí puedo si tengo... cómo se llama...los papeles... cómo se llama, no me acuerdo... homologar los papeles, si tienes ESO, Bachillerato y quieres estudiar Universidad necesitas mucho dinero (...) y convalidar los papeles (...) En Senegal, si quieres que el niño estudie bien, tienes que ir al colegio privado. (E5, concertado, medio-bajo, Senegal).

Esta fue la principal razón por la que traían a los menores desde muy pequeños al país, o nacían aquí, para empezar ya desde los primeros niveles en el sistema educativo español y favorecer así el objetivo de llegar a la universidad. En estos casos, tanto las aspiraciones como las expectativas académicas eran elevadas, así como la implicación familiar en la escuela. No obstante, la influencia de la trayectoria académica del menor aparecía como un aspecto que a la postre mediaba la conversión de las aspiraciones en realidades.

Alta implicación por la buena trayectoria académica

A menudo se relacionaron las aspiraciones y expectativas académicas derivadas del proyecto migratorio y las que lo hicieron desde una trayectoria académica sobresaliente de los menores. Fue en los casos en los que estas dos variables confluyeron, cuando las expectativas parentales alcanzaron el nivel más alto y se correspondieron con las elevadas aspiraciones iniciales. Lo vemos en el siguiente ejemplo, una familia de origen boliviano con una sola hija cuya trayectoria, nos contaron, estaba siendo excelente.

[Sobre la trayectoria de su hija] Muy buena, desde muy pequeña siempre ella con sus excelencias, con sus trofeos, con... es decir, siempre hasta el día de hoy muy buena, y pues de esa parte pues me siento muy contenta y muy feliz por ella. Pero también no va a ser en vano que de tan lejos venga y que sea aquí una mala estudiante, pues... bah... Pues yo también he dicho mi hija es muy buena pues yo también tengo que buscar lugares adecuados para ella (...) Abigail es una buena alumna y no queremos privarle de tener un... como se podría decir... un seguimiento de sus estudios en un colegio que por lo menos [sea] bueno (...) Pues yo también he dicho, mi hija es muy buena, pues yo también tengo que buscar lugares adecuados para ella. (E1, concertado, medio, Bolivia).

En casos así, las preferencias de centro escolar se encaminaban a buscar aquel colegio que mejor pudiera aprovechar las aptitudes de los menores. Ya fuera por la buena trayectoria académica, como en el ejemplo anterior, o por alguna aptitud vocacional destacable, como un buen nivel de inglés, como vemos en el ejemplo siguiente.

Para infantil y primaria no nos preocupamos, pero para el instituto estamos preocupados porque no sabemos cuáles son los buenos o malos. Le preguntamos a la directora y nos ha dicho que el instituto X [público] está bien. Porque nuestra hija tiene un nivel de inglés alto y el colegio con buen nivel de inglés es ese. (E28, público, medio-alto, Marruecos, CAC-3).

Cuando se cumplían estas dos máximas, las familias rápidamente destacaban los logros académicos de sus descendientes, incluso aunque éstos se encontraran todavía en niveles tempranos. El discurso en estas familias mostraba una mayor planificación y también prudencia acerca del futuro académico filial, en base a una visión más a largo plazo que venía acompañada de una mayor apuesta escolar. Como vemos en los siguientes fragmentos, los progenitores empezaban a informarse del procedimiento para acceder a la universidad y a determinadas carreras, ya desde estas etapas tempranas.

[Sobre la carrera que quiere hacer la hija] Psicología, que le gusta mucho, pero claro, ya depende ahora de la nota que saque en la selectividad, eso... veremos ahí, depende del promedio que le salga, necesita creo que un 8, así que no es tan fácil que entre. (E9, público, medio, Bolivia).

Le dieron un premio a nuestra niña como la mejor del colegio, el mejor cuento del colegio de Navidad y el segundo premio a nivel de Granada (...) Por eso estamos los dos en la reunión de padres que tenemos a continuación. (E28, público, medio-alto, Marruecos, CAC-3).

La mayor en la universidad, en Trabajo Social, está ahora en Brasil porque se ha ido con una beca para terminar y nos ha dicho que allí quiere hacer el Doctorado... el Máster quiere hacerlo allí, en Brasil, creo que se va a quedar allí, entonces está muy bien ella, encaminada.” (E7, público, medio, Bolivia).

Sin embargo, las experiencias fallidas en estos casos de elevadas expectativas eran concebidas como fracasos y experiencias traumáticas. En estos casos, se reorientaban estrategias y se trataba de no cometer “los mismos errores” en los descendientes más pequeños. En el ejemplo siguiente, los progenitores quisieron cambiar a su hija menor a un centro concertado debido a una experiencia negativa con el hijo mayor en un centro público; al no poder hacerlo, se inclinaron finalmente por un instituto público con “buena fama”, acorde a la buena trayectoria académica de la hija. A pesar de querer cambiarla de centro, estas movilidades se veían como rupturas que podrían afectar el óptimo desempeño académico filial y como experiencias traumáticas que intentaban evitar a toda costa, como se refleja de sus palabras.

Porque yo lo pasé mal el cambio de mi hijo de primaria a la ESO, pues lo vi horroroso. (E6, público, medio-alto, Bolivia).

En el discurso de la siguiente entrevistada también se observó una sensación de fracaso personal como madre, al cometer un error administrativo cuando se le pasó el plazo para elegir centro escolar. Se mostró muy apesadumbrada porque tenía claro el centro que quería para la niña, acorde a su buena trayectoria. En el relato se pudo observar que el arrepentimiento fue mayor precisamente por la buena trayectoria filial, de modo que la entrevistada sentía que no estaba cumpliendo su responsabilidad.

Así que hablé con el director, yo llorando porque digo, me da pena porque mi hija tiene un buen nivel de estudio y aparte que es una niña que le gusta estudiar, y digo, a dónde la llevo... (...) Y me tenía que pasar con ella. (E9, público, medio-alto, Bolivia).

5.1.3. El momento de llegada y la “generación 1.5”

La mayor capacidad de readaptación de aspiraciones y expectativas iniciales ante eventuales contratiempos fue la característica típica en estas familias. Esta readaptación fue necesaria a menudo, debido a que la trayectoria académica en los menores se veía muy influenciada por la edad de los menores y la manera en la que se integraban en la sociedad receptora. De esta manera, las diferencias fueron notables en función de si ésta se producía en la adolescencia y acompañados por los progenitores, o posteriormente mediante procesos de reagrupación familiar.

La dificultad de adaptación de los descendientes fue una preocupación constante, así nos lo demostraron al contarnos los obstáculos que experimentaban en el momento de escolarizarse en un sistema educativo ajeno, con el impacto añadido de dejar atrás sus países de origen. Estas preocupaciones adquirirían mayor calado en los casos en los que los descendientes iniciaban el proyecto migratorio en la adolescencia –la llamada generación 1.5 de inmigrantes– que es cuando se experimentan las mayores dificultades de adaptación y rendimiento escolar de los adolescentes (Aparicio & Portes, 2014; Rodríguez Izquierdo, 2010c, 2010a). De esta manera,

los descendientes más mayores que iniciaban el viaje migratorio con la familia eran los que más sufrían este impacto, que se añadía al hecho de llegar con el curso académico comenzado, que provocó más casos de cambios de centro⁶⁷. Las implicaciones en las expectativas académicas fueron que éstas, en consecuencia, se tenían que ajustar a la baja.

Estas dificultades añadidas en las generaciones 1.5 contrastaron con una mayor facilidad en la escolarización de los hermanos pequeños, aquellos que habían nacido ya en España o llegado al país con edades anteriores a la escolarización obligatoria, que favorecían unas expectativas parentales más elevadas, ya desde los niveles tempranos. En este sentido, con los descendientes más pequeños se aprendía de los “errores” cometidos con los hermanos mayores, y estas “malas” experiencias les servían para no cometer los mismos fallos y poder estar más implicados con la educación. Esto se ve muy bien en el siguiente ejemplo, recogido en la entrevista a una familia de origen boliviano con tres hijas, con aspiraciones de estudios universitarios para las tres, pero con unas expectativas que solo crecieron con el tiempo para el caso de las más pequeñas, y se vieron readaptadas para la mayor. El fragmento ilustra la seguridad y certeza de la madre de que la hermana pequeña terminará accediendo a la Universidad.

[Sobre la hija pequeña] Tengo que estar alerta en todo. Ahora yo ya tengo experiencia y ya sé cómo es el cole, ya sé qué cursos hay y dónde la sueltan, dónde no les aprietan; por ejemplo, si tú quieres hablamos cuando mi hija tenga 18 años y esté saliendo de Bachiller, me avisas y ya te voy a decir cómo me ha ido, porque yo sé que me va a ir bien, porque va a ser diferente (...) tiene que entrar en ese ritmo de estudio, tiene que entrar. Es que, si el joven no estudia, no saca buenas notas, es fácil... (E7, público, medio, Bolivia).

En base a las diferencias entre los descendientes, se observó una transformación en la configuración familiar y una constatación de que los miembros de los grupos familiares presentaban posiciones diferenciadas en las relaciones familiares, lo que conducía a apuestas escolares también diferenciadas (Lahire, 1995). La reconfiguración familiar que vimos en estos casos fue que los descendientes más pequeños, al no nacer en la misma configuración familiar, eran depositarios de expectativas parentales diferenciadas. La experiencia con los hijos mayores era aquí una variable explicativa de la apuesta y expectativas académicas, en el sentido de que las familias adquirían un mayor conocimiento de las estrategias a llevar a cabo con los más pequeños, especialmente si no se conseguía con los mayores.

Con la chica yo creo que me va a pasar lo mismo que con la grande, porque tengo que estar sobre ella todo el tiempo, Natalia, y [dice] que estoy cansada, que me duele la cabeza y no sé qué... no es muy constante... Veremos a ver qué tal, porque es todavía muy chica. (E9, público, medio, Bolivia).

Por lo tanto y de forma general, las aspiraciones y expectativas se reconfiguraron a la baja con los hermanos mayores y se incrementaron con los pequeños. De similar manera, la trayectorias académicas fueron más estables en los descendientes que eran reagrupados al cabo de un tiempo

⁶⁷ Por su importancia central para la investigación, se profundizará en estas consecuencias en el Capítulo 7 especialmente.

a partir de la llegada de un progenitor, debido a una mayor facilidad en la escolarización y también a un mayor conocimiento de las normas de escolarización, que mitigaron esos primeros momentos difíciles.

Presión excesiva por el logro académico

Como hemos visto, el esfuerzo de emprender el proyecto migratorio se mostraba como una razón que justificaba toda la ayuda y la exigencia posibles que el éxito escolar requiriese. En las entrevistas observamos cómo el ímpetu por el éxito escolar en la sociedad receptora pudo llegar a provocar, en ocasiones, una presión excesiva en los menores, como apuntan Cebolla y Aratani (2020), que pudo desembocar en un estrés psicológico en los adolescentes migrantes como causa precisamente de esta presión extra ejercida por los progenitores.

De esta manera, una apuesta alta por la educación a veces derivó en una presión muy alta hacia los menores. En estos perfiles familiares percibimos discursos inconformistas con el logro académico en trayectorias medias o estándar de los hijos –ir avanzando adecuadamente por curso- debido a unas aspiraciones de excelencia académica.

Pues la última nota que trajo fue ocho... ocho y medio, sí. Y subió del cinco. Pero que queremos más. (E18, público, medio, Marruecos).

Le cuesta, es muy distraída, si ve una mosca se queda mirando y se olvida mucho de las cosas, entonces estamos todo el tiempo con ella. Las notas no han sido malas, han sido de ocho. (E32, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3).

Quiere hacer Psicología, que le gusta mucho, pero claro, ya depende ahora de la nota que saque en la selectividad, eso... veremos ahí, depende del promedio que le salga, necesita creo que un 8, así que no es tan fácil que entre. (E9, público, medio, Bolivia).

Esta última entrevistada (E9), recordemos, con tres hijas, sirve de ejemplo para mostrar hasta dónde llegó el nivel de presión. La apuesta escolar por parte de los progenitores, en cuanto a la preferencia de centro escolar, varió substancialmente en función de las diferentes trayectorias académicas de las menores. Por lo tanto, ya desde una edad temprana, los progenitores iban elaborando una serie de preferencias y centros acordes a la trayectoria académica personalizada para cada menor.

[Sobre el primer colegio X, público, concentración baja] Todo que estaba bien, que estaba bien, y yo veía que traía la libreta y estaba muy mal, muy mala la letra, que no tenía orden, pero ellos decían: “no, no, es normal, a un niño no se le puede exigir mucho y... no sé qué-no sé cuánto (...) Y yo ya probé con el colegio Y [público, sin concentración] cuando entró la hermana y a mí que me parece un buen... pese a que es muy duro porque empezó con deberes y esto y lo otro... le costó mucho a la niña, llorando, 3 ó 4 horas haciendo deberes, pero...(...) ya te digo, no sé si está bien por los niños pero esta niña, la de 11 años, es muy buena estudiante, no tengo que decirle que estudie, que se siente, yo firmo exámenes de 9, 10, sé lo que va a estudiar, yo la veo estudiando, subrayando, ella sola, entonces para mí eso es un alivio, un gran alivio (RISAS). A lo mejor es por la niña, que tienen a veces esa manera de ser, no sé, no lo sé. Y con la chica yo creo que me va a pasar lo mismo que con la grande, porque tengo que estar sobre ella todo el

tiempo, Natalia, y [dice] que estoy cansada, que me duele la cabeza y no sé qué... no es muy constante... Veremos a ver qué tal, porque es todavía muy chica. (E9, público, medio-alto, Bolivia).

La presión más alta se observó en los casos de familias con proyectos migratorios más enfocados al éxito escolar, y que habían realizado grandes esfuerzos como resultado de la decisión migratoria, por ejemplo en familias de origen latinoamericano. No contaban como utilizaban la idea de retorno, que siempre sobrevuela el horizonte de las familias (Bendaoued et al., 2016; Izquierdo, 2000; Parella & Cavalcanti, 2010), como amenaza hacia los descendientes con el objetivo de incrementar la presión para sacar buenos resultados académicos. Así lo vemos en el siguiente fragmento, que refleja el objetivo de los progenitores de intentar revertir una situación de posible abandono temprano de estudios e intentar mejorar el rendimiento escolar.

Yo conozco amigos de mi hijo que con 16 años nada y han decidido querer trabajar ya, y eso para nosotros es un fracaso. Y se lo hemos dejado claro a él. (...) En principio [mi marido] estaba... él tenía siempre esa... de decirle que hemos venido con un objetivo, venir e irnos, ese era el objetivo. Y siempre había, un poquito, esa discusión cuando se hablaba del tema. Es más, incluso lo ha tomado una temporada como castigo, que si tú no estudias nos vamos, porque hemos venido a que tú estudies. Si no vas a estudiar nos vamos a Bolivia. Y yo le decía que lo estás haciendo ver como si fuera lo peor irnos a Bolivia.” (E6, público, medio-alto, Bolivia).

En estos casos, la “dureza” o presión no se limitaba a los propios descendientes, sino que demandaban lo propio del centro escolar. En el siguiente ejemplo se observa de qué manera ciertos aspectos relacionados con la disciplina y el alto nivel de exigencia de los centros fueron características muy a valorar por parte de las familias.

Aunque sean duros a mí me da igual, yo es que a veces con mi niña a veces soy dura, le digo “si no me sacas un diez, no te compro eso”. Ayer tenía un examen de matemáticas, y me dice “he sacado un nueve con tres, ¿me compras?” “Pues sí”, le dije (risas). Pues sí, pero la próxima vez un diez, y ya me dice “vale”. Es que ella ya me conoce. Pero que eso, a lo mejor hay niños que les hace falta exigirles, la mía no es tanto de exigirle, el chico ya... no sé. (E20, público, medio, Bolivia).

Esta presión no partía únicamente de las propias familias entrevistadas, sino que también nos informaban que se daba por parte de los miembros que se quedaban en origen. De esta manera, la presión aumentó como efecto de la familia transnacional, que no parecía permanecer ajena a la trayectoria de los menores (Fernández-Hawrylak & Heras-Sevilla, 2019; Pedone, 2010) sino que exigía, desde la distancia, una respuesta adecuada en forma de éxitos académicos. Aquí la presión se trasladaba no solo a los menores en su desempeño académico, sino a la familia en destino, a la que se la podía tachar de responsable de un hipotético fracaso escolar. Especialmente sensibles con este aspecto se mostraron algunas familias cuyos fragmentos recogemos a continuación, que no dudaban en resaltar los efectos contraproducentes que esta presión podría ejercer en los menores.

O incluso la gente de allá que está ¿no?, ¡Oh Europa!, que a lo mejor van a tener más posibilidades de estudio y al final, pues gente que conozco a lo mejor han decidido hacer... ayer me he encontrado con una muchacha y justamente hablando que quería que la entrevistaras y tal, y se estaba yendo y ha optado por hacer un curso de grado medio de estética y ella encantada, y además que tiene ideas de proyecto... pero claro allá la familia le ha dicho: ¿para eso te has ido a España para que estudie de peluquera? (E6, público, medio-alto, Bolivia).

Yo no me avergonzaría si no consigue mi niña estar... pero sé que en un principio también me costaba, decía “¿a ver qué va a estudiar mi hija cuando entre en la universidad?”. Porque mi hija, cuando estudiaba, me decían: “¿y tu niña qué, cuanto te ha sacado? ¿Cinco, seis...?” Siempre iba con esas notas bajillas, ¿no? Pero ya no, porque yo... simplemente porque tiene que estudiar, yo le quería meter en la cabeza de que tiene que estudiar, o sea, que no tiene más que elegir, aquí sí que no tiene que elegir, tiene que estudiar o estudiar. Yo les digo a ellas, “mientras que esté yo, y vivan aquí, y esté [yo] tienen que estudiar, lo que sea, pero tienen que tener una profesión, lo que sea. (E9, público, medio-alto, Bolivia).

Finalmente, en trayectorias académicas filiales fallidas –entendidas como no alcanzar las expectativas parentales iniciales- estas familias llegaron a demostrar un conocimiento profundo de los factores que influían en el logro académico y de cómo sus descendientes partían de situaciones de desventaja respecto a los autóctonos. Consideraban que la experiencia migratoria podía haber influido negativamente en los menores, siendo una causa posible de no alcanzar el objetivo marcado. Percibimos en estos casos cierto arrepentimiento que implicaba la reconfiguración de expectativas de acuerdo a posibilidades más realistas. Emergían aquí discursivamente los primeros planteamientos de la Formación Profesional como itinerario válido, ya que se veía cada vez más alejado el logro que implicaría llegar a la universidad.

Especialmente con mi marido siempre hay ese momento de hablar del tema de educación y decimos nos hubiera gustado estar allá... es que allá, claro, el privado salías bien preparada, ibas a la Universidad y mi hijo... igual hubiera sido distinto el Flavio allá, estando en el colegio viendo a sus mismos compañeros, en ese aspecto no sabemos si ha ido para mejor o... siempre nos queda esa duda de a lo mejor en el colegio que hubiera estado allí no tendría tantos problemas... o a lo mejor sí, y su carácter natural es así. Vemos mucho que hasta los 16 años es obligatorio, luego no es obligatorio y tienes que sentarte muy bien a analizar otras posibilidades y tal. (E6, público, medio-alto, Bolivia).

5.2. Familias con altas aspiraciones y expectativas moderadas. Apuesta escolar moderada.

Este perfil corresponde a familias con un capital educativo intermedio, con estudios medios o medios bajos. La apuesta escolar de los progenitores dependió, en mayor grado que el tipo anterior, de los resultados académicos que iban alcanzando los menores ya desde los niveles tempranos. Por lo tanto, las estrategias escolares se fueron haciendo más o menos notorias en función de los resultados del menor. Otro factor a tener en cuenta fue la situación laboral de estas familias, que presentaron en general mayor inestabilidad que en el primer perfil, lo que

muchas veces redundó en dificultades añadidas a la hora de llevar a cabo estrategias escolares adecuadas o necesarias para corregir trayectorias.

En los casos de alta implicación –producto de una buena trayectoria escolar de los descendientes-, estas familias también facilitaron recursos educativos de apoyo como la ayuda escolar externa e incentivos económicos a los menores como regalos u obsequios, que tenían como objetivo dar continuidad a una buena trayectoria académica. Las decisiones que conciernen a los estudios postobligatorios se dejaron en mayor grado en manos de los menores, principalmente debido a que el limitado capital cultural parental no propiciaba un conocimiento amplio del sistema educativo español que tuviera en cuenta la trayectoria a largo plazo de los menores.

El proyecto migratorio fue más diverso y se observó una mayor preocupación por combinar el objetivo parental, de mejora económica y laboral, y el éxito académico filial. Solo en los casos de muy buenas trayectorias académicas filiales se ponderaba y primaba la educación filial sobre el proyecto migratorio en su conjunto.

Los centros de escolarización de estas familias fueron diversos y variaron en función de las necesidades parentales y la trayectoria académica filial, por lo que encontramos casos en los que los centros elegidos presentaban alta concentración escolar y otros, al contrario, ausencia de ésta.

Las aspiraciones académicas fueron altas, debido fundamentalmente a la concepción familiar de mejora filial, que se traducía en que los progenitores consideraban que los descendientes estaban en la obligación moral de alcanzar estudios superiores porque ellos mismos no habían tenido esa posibilidad. Las expectativas de logro académico en muchos casos se iban moderando, vinculadas a un discurso más meritocrático y menos sensible a las realidades contextuales, por lo que cifraban las posibilidades de logro académico en función de la capacidad de los menores. Las familias creían firmemente que el sistema educativo español impulsaría el mérito individual, a diferencia de sus países de origen.

5.2.1. Apuesta moderada: decisión del menor

Por apuesta moderada nos referimos a aquellos discursos que mostraron unas expectativas más ajustadas a los resultados académicos de los descendientes. Hay que subrayar que las expectativas de estudiar al más alto nivel –esto es terminar los estudios universitarios- siempre estuvieron muy presentes en las familias entrevistadas que, en primera instancia y mientras los menores fueron todavía pequeños, nunca se plantearon la posibilidad de que los descendientes no alcanzaran estudios universitarios.

En este perfil familiar el argumento de que debía de ser el menor el que fuera eligiendo su trayectoria y futuro escolar y laboral fue notorio, sin embargo, la manera en que se entendió y se apoyó esa decisión, junto con las expectativas asociadas a ello, se diferenciaron de acuerdo al capital escolar de los progenitores. De esta manera, aunque deseaban lógicamente que sus descendientes estudiaran lo máximo posible, atribuían la continuidad de estudios a la decisión única y exclusiva del menor, y sobre todo a la capacidad intelectual –no económica ni contextual- de poder hacerlo. Era en base a esta concepción que las familias se mostraran más dependientes de la trayectoria académica, como se observa por ejemplo en la siguiente familia, cuando se le preguntó por las preferencias de continuidad de estudios superiores.

Yo digo que quiero que sea médico, pero... si no tiene cabeza para ser médico... y mientras se decide lo que quiere ser... (E13, concertado, medio, Rumanía, CAC-2).

Estas familias entendían la apuesta escolar sobre todo como apoyo económico, pero no de orientación o implicación en la trayectoria escolar. En el siguiente ejemplo vemos cómo la entrevistada insiste continuamente en que la decisión sobre qué estudiar tendría que recaer en el propio menor.

La verdad en eso no puedo decidir porque eso tiene que ser él, el que se lo piense, el que busque su sueño (...) Nosotros tenemos una oportunidad aquí que podemos costearle siempre que él lo vea y... lo que sueñe él, lo que quiere ser, porque tiene que querer la profesión (...) A ella [la madre] le gustaría que fuese médico [risas] pero eso ya... Ella tiene un jefe que es cirujano, y más que todo por ahí que le gustaría. Yo le dije, no podemos obligarle a que estudie eso [risas]. Tiene que ser lo que él quiera, claro. (E2, concertado, medio, Bolivia).

Dentro de este perfil, en los casos de familias con un nivel educativo más bajo, aunque igualmente proporcionaban recursos de apoyo, éste no siempre redundaba en el ansiado logro escolar, lo que pone de manifiesto que para lograr el objetivo se hacía necesario desplegar todas las estrategias de implicación y apuesta necesarias y acordes a la cultura escolar (Lahire, 1995; Martín-Criado et al., 2000), no solo apoyo económico.

Y a pesar de todo, yo con todo el lío, le he apoyado, por ejemplo, decía que le costaba mucho Matemáticas y Lengua, entonces yo le había cogido un profesor privado que iba a mi casa a dar clases durante un mes, y ha sido en vano. (E11, público, medio-bajo, Bolivia).

En este punto es donde este perfil se diferenció del anterior en el sentido de que, aunque también insistían en la libertad de elección del menor, entendían que ésta debería de ser tomada en un contexto de acompañamiento parental fuerte en la toma de decisiones. Se añadía en estos casos el contexto de una situación laboral inestable que, en ocasiones, y aunque tuvieran en cuenta la importancia de la apuesta escolar, tenían que afrontar dificultades añadidas a la hora de acompañar al menor con deberes u otros requerimientos del centro. Estas vicisitudes se pudieron solventar en algunos casos, como se ve en el ejemplo siguiente, en los que se delegaba la tarea de acompañamiento a familiares más cercanos, pero solo en aquellos casos en los que se disponía de red de apoyo en los cuidados.

Yo también hago los deberes con ella en la casa, ¿sabes? Yo también hago los deberes con ella por la tarde. Cuando viene ella a las cinco, yo no salgo. Solo tengo tiempo a salir hasta las cuatro. Desde las cuatro ya estoy yo en la casa. (...) Me gusta la letra, los números... para yo hacer los deberes con la niña. Por ejemplo, ahora yo quiero coger la niña con mi hermana, [el colegio] me da esto, para hacer deberes con mi hermana, mi hermana va a hacer deberes con mi hija. Yo voy a Marruecos, y mi hermana y mi sobrina van a hacer los deberes con mi niña. Para que la niña no olvide... porque yo no sé cuándo vuelvo, un mes, un mes y medio, veinte días... no sé cuándo terminará el juez, a mí me hace falta ir una semana antes para arreglar papeles. (E16, concertado, medio, Marruecos, CAC-2).

5.2.2. “Que no sea como nosotros...”

Como apuntamos anteriormente, las aspiraciones respondían a menudo a discursos que se enmarcaban dentro de la lógica de que los descendientes tenían que alcanzar un nivel de estudios siempre más elevado que el de los progenitores, por lo que el discurso de la movilidad social ascendente se reproducía muy claramente en estas familias.

Según esta premisa, las familias percibían en ocasiones algo más alejada la posibilidad de que sus descendientes alcanzaran la formación universitaria, aunque no dejaban de insistir en ello como meta. En los casos de familias con empleos más precarios e inestables, algunos insertados en la economía informal, el estudio se entendía como la vía de escape, como el ascensor social que les permitiría a los descendientes huir de esa tesitura familiar. Se dio en familias que trabajaban en empleos de este tipo pero que depositaban en los descendientes aspiraciones de mejora a través de la escuela, alimentadas por el éxito de haber conseguido llegar a España.

Yo quiero que estudie para que no le pase lo mismo que a mí. (E24, concertado, medio-bajo, Bolivia, CAC-2).

[Sobre la posibilidad de que no estudien] ¡No! Yo... no, no. Intentar por ayudarlos (enérgicamente). Todo el mundo tiene que estudiar ahora, eso es lo que hay, si no, es muy difícil. (...) Claro, ahora todo el mundo tiene que estudiar, si no, es mucho lío. Si no estudias ahora ya... hay mucho lío. (...) Yo para mí no lo sé, yo para mí la carrera en la Universidad, para mí es más... mejor, es lo que he pensado yo, no lo sé. Es lo he pensado yo (...) Si tiene Bachillerato, puede hacer otra formación, si tiene eso, se puede hacer otra formación. Por ejemplo, ellos, si quieren [hacer] una carrera con un nivel más arriba, para mí, que hagan la Universidad, para poder tener una carrera de arriba, si quieren hacer médico, abogado... lo que quieran, yo prefiero que ellos hagan Universidad. En mi caso, yo prefiero Universidad. (E5, concertado, medio-bajo, Senegal).

En línea con lo anterior, la metáfora de la educación como ascensor social a través de la consecución de un trabajo cualificado apareció con bastante insistencia como una razón muy poderosa. Casi se entendía que, de manera automática, una formación superior en la sociedad receptora llevaría consigo la consecución de un empleo de alto nivel. Las familias desplegaron cierto argumentario acerca de la necesidad de conseguir un título universitario que parecía responder a frustraciones de los propios progenitores, que no habían tenido la oportunidad de estudiar, por lo que los deseos de que a sus descendientes no les ocurriera lo mismo se expresaban con vehemencia. Lo vemos muy bien en los siguientes fragmentos.

Hombre, hoy en día si no estudias no hay nada. Yo estuve 24 años vendiendo (...) no tiene futuro, yo no lo quiero, pero no tengo otra cosa. Yo no busco ahora trabajo porque el trabajo que puedo encontrar es en la obra o en el campo. Yo prefiero vender, sí. Donde estoy en el mundo, yo vendo. Si no es comercio, yo no quiero nada. Esto es lo que yo sé. Pero yo no quiero que este camino mis hijos lo sigan. No quiero eso. Lo único que lo puede cambiar es el estudio, si no, no hay nada. (E8, concertado, medio, Senegal).

[Sobre la posibilidad de ir a la Universidad] Yo quiero, yo quiero, me gusta que lo sea. Pero no sé él, yo te digo de mi persona que me gustaría, porque yo me quité cuando era pequeño. (E13, concertado, medio, Rumanía, CAC-2).

Que haga universidad porque yo no pude. (E30, público, medio, Bolivia, CAC-3).

Este hecho pudo ser un factor a tener en cuenta a la hora de cambiar de centro escolar –como trataremos en mayor profundidad en el siguiente capítulo- incluso en etapas tempranas, si se percibía que el nivel del centro no era acorde a las expectativas. Ocurre por ejemplo con la siguiente entrevistada, que muestra su disconformidad con el centro en el que está escolarizada su hija mayor, un colegio público en el que, a juicio de la madre, no se le está exigiendo lo mínimo ante el inminente cambio al instituto.

[Sobre el cambio de centro] Yo no quisiera que mi hija se quedara como yo. Yo quisiera que ella estudiara su carrera y eso... Y claro, si no se le exige, si se le deja... que vayan ahí, pues no. Y yo creo que, cuando llegue a la ESO pues a lo mejor no va a estar al nivel de los otros. (E20, público, medio, Bolivia).

Se observó, a otro nivel, la separación que hacían entre las trayectorias formativas entre ellos mismos y las de sus descendientes, siguiendo la creencia de que éstos no deberían de seguir el mismo itinerario que aquellos. Lo notamos en el siguiente ejemplo, el de una madre que está cursando ella misma un módulo de Formación Profesional en la ciudad, pero para la que sus preferencias se inclinan decididamente a que su hijo se aleje de ese itinerario y oriente sus estudios hacia la formación universitaria, argumentando nuevamente que, a mayor formación, el resultado será un empleo mejor.

Mi niño, que haga Universidad, que sea alguien, que lo haga por él, que tenga su título. Le veo más salida a la universidad, la FP está bien, pero siempre para un trabajo cuando más títulos tengas, más avanzado estés, va a ser mucho mejor. (E26, concertado, medio, Ecuador, CAC-2).

5.3. Familias con moderadas aspiraciones y expectativas bajas o moderadas. Apuesta escolar baja.

Este perfil familiar se caracterizó por un capital cultural más limitado que implicó una apuesta escolar baja, a menudo desconectada de la institución escolar. No se observó una participación o seguimiento escolar por parte de los progenitores hacia la trayectoria académica filial, al menos más allá de los resultados inmediatos.

El apoyo escolar resultó en muchas ocasiones bajo o nulo, por la concepción de un proyecto migratorio centrado principalmente en la mejora laboral familiar en su conjunto, que dejó el ámbito escolar en un segundo plano. Se dio en mayor medida en perfiles socioeconómicos más desfavorecidos, a lo que se unió, en muchos casos, condicionantes étnicos que empeoraron sensiblemente esta situación. En este sentido, uno de los perfiles tipo de familias que se encuadraron en este apartado eran las familias de nacionalidad rumana y etnia gitana.

Los centros escolares de referencia para estas familias, a diferencia de los perfiles anteriores, fueron aquellos que concentraban un alto porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera,

especialmente el CAC-1 o el CAC-2, por los servicios especializados de residencia y educación en diversidad, como tratamos en el capítulo anterior.

Las expectativas académicas en este perfil se vieron muy dependientes de la trayectoria académica filial y a menudo se entendió la concepción del logro académico basado en apenas alcanzar los niveles legalmente obligatorios. En estas familias no se consideraba la capacidad de influir en la trayectoria académica filial a través de recursos de apoyo o implicación parental, sino que se creía firmemente que la trayectoria vendría determinada únicamente por la capacidad intelectual del menor. Sin embargo, las aspiraciones iniciales resultaron moderadas, incluso más altas que las expectativas, porque estas familias consideraban realizables las aspiraciones iniciales de alcanzar la universidad cuando los menores eran todavía pequeños. Debido a esto, consideramos que son el perfil que mejor encarna el “optimismo inmigrante” característico de aspiraciones parentales elevadas en las familias migrantes (Cebolla-Boado & Martínez de Lizarrondo, 2015; Kao & Tienda, 1995, 1998). Sin embargo, este optimismo iba cambiando en aquellas familias con menores adolescentes, que veían que la continuidad de estudios no sería posible ante la evidencia de unas trayectorias con más tendencia a no ser exitosas por la situación socioeconómica, étnica, y migratoria, que conducen muy a menudo a un fracaso escolar más elevado en estos perfiles.

5.3.1. Bajas aspiraciones: aprendizaje del idioma e integración

Las aspiraciones académicas más bajas se observaron cuando, a un bajo nivel educativo, se le unió la etnicidad, que implicaba unas condiciones socioeconómicas muy difíciles. En estas familias, claramente alejadas de la norma escolar (Carvajal Soria et al., 2014; Río Ruiz, 2010) se observó cómo la separación respecto a la cultura escolar impedía una participación e implicación mínima necesaria y legitimada por la institución escolar (Cano-Torrico et al., 2015), que a su vez influía en una menor apuesta escolar filial.

De esta manera, fue en las entrevistas a familias con una elevada situación de vulnerabilidad donde se observaron unas aspiraciones académicas más limitadas y una dificultad idiomática que sería relevante en su relación con la escuela. En estas familias, el simple hecho de que sus descendientes aprendieran el idioma del país se concebía incluso como un objetivo central y un logro académico en sí mismo, como vemos en los siguientes ejemplos.

Estoy contenta porque mis niños hablan español muy bien. (E23, concertado, bajo, Rumanía, CAC-1).

Le obligan para escribir bien, para comprender (...) al traerlo para aquí, a las 2 semanas ya sabía escribir mi niño (...) Yo no me podía creer que sabía escribir mi niño a las dos semanas. Y entonces he dejado aquí el niño (...) Mira yo he visto como en la Chana los rumanos salen de la escuela y hablan mal (...) Mira me vino un niño de 4 años que no sabía leer ni escribir ni hablar nada, y aquí en dos semanas comprenden para escribir y todo. Se ocupan de los niños. (E37, concertado, bajo, Rumanía, CAC-1).

Más allá del aprendizaje del idioma, la consecución de un empleo era el gran objetivo para ellos y también para sus descendientes cuando se aproximaban a la adolescencia. A menudo, estos perfiles habían pasado por situaciones de vulnerabilidad que el proyecto migratorio a través de la migración trataba de solventar, por lo que la educación filial quedaba claramente en un

segundo plano. De este modo, la continuidad de estudios se veía subordinada, primero, a que los menores se integraran en la sociedad a través de un comportamiento adecuado en el colegio y, posteriormente, mediante la obtención de un trabajo digno que mejorase sustancialmente lo conseguido por los progenitores. Se observa muy bien en el siguiente testimonio, el de una madre cuyo proyecto migratorio vino impulsado por una situación de violencia de género en origen.

Yo quiero que estudie aquí y no lo quiero cambiar de colegio porque le gusta mucho al niño (...) yo quiero que estudie hasta que consiga trabajo (...) Él es el que tiene que decidir lo que quiera hacer.... (E25, concertado, medio-bajo, Marruecos, CAC-2).

Estas familias no parecieron vislumbrar un objetivo mucho más allá de la integración básica en la sociedad a través del centro escolar y de una educación básica. Al respecto, el discurso acerca de las expectativas académicas futuras resultó general y abstracto, muy vago en ocasiones, que demostraba que la educación filial no era el objetivo central del proyecto migratorio⁶⁸. Por lo tanto, el relato mostró unas expectativas más centradas en la convivencia y la inserción que en el propio logro académico.

Mira ahora como son pequeños pues que vaya a la escuela a estudiar y ya se verá. Que vaya a un sitio bueno. Que se vaya a comportar bien a otro colegio. (E37, concertado, bajo, Rumanía, CAC-1).

Otro de los motivos por lo que las expectativas y aspiraciones académicas se mostraban bajas tenía que ver con factores culturales, añadidos a los socioeconómicos, en los casos de familias de etnia gitana. Estas familias admitieron que el hecho de completar la educación secundaria en sus descendientes se les presentaba como un objetivo de difícil consecución. Así lo rescatamos en el siguiente fragmento, que justifica el abandono escolar temprano de alguno de sus hijos porque se priorizan aspectos vitales como casarse y ponerse a trabajar, argumentando razones culturales⁶⁹. Al mismo tiempo, la familia resalta la importante labor del colegio, principalmente en cuanto a la labor de enseñanza del idioma.

Me gustaría que estudiaran, pero se tienen que casar, que es la cultura, casar y trabajar con 16 años (...) Pero de este colegio salen hablando y escribiendo español... muy importante para que no los engañen. (E38, concertado, medio-bajo, Rumanía, CAC-1).

5.4. Expectativas parentales en los tres perfiles ante los itinerarios formativos post-obligatorios

En este apartado analizamos los relatos en torno a las expectativas más allá del nivel obligatorio, ante sus preferencias, aspiraciones y expectativas respecto a los itinerarios formativos de

⁶⁸ Esta interpretación fue corroborada por la dirección del CAC-1 (Capítulo 4), centro de referencia para un gran número de estas familias.

⁶⁹ En la misma línea, la dirección del CAC-1 nos comentó que este tipo de familias se casaban habitualmente a edades muy tempranas, 16 años o antes, por lo que la escuela representaba un obstáculo para ellas.

Formación Profesional o Bachillerato. Para ello, en un momento de la entrevista, se instaba a las familias a que relataran, en un ejercicio de imaginación, cómo proyectaban el futuro académico en sus descendientes, de manera que emergieran primero los deseos y preferencias, y luego las expectativas de cumplirlas. De esta manera, nos acercábamos nuevamente desde los distintos perfiles para intentar comprender cómo se modulaban las aspiraciones iniciales y configuraban las expectativas en las etapas educativas postobligatorias.

En primer lugar, observamos unas aspiraciones académicas que resultaron altas en general, en muchas ocasiones “optimistas” en comparación con las situaciones de precariedad y vulnerabilidad que algunos perfiles familiares presentaban. No hubo duda de que los estudios universitarios se mostraron como los preferidos por todas las familias –independientemente de su clase social- influenciadas por un imaginario migratorio que contemplaba la universidad española –o europea- como el anhelo de todo migrante.

En segundo lugar, respecto a la Formación Profesional, el poco conocimiento mostrado por las familias acerca de este itinerario en particular nos dio claves analíticas sobre la concepción de este tipo de formación y las aspiraciones y expectativas dirigidas únicamente a itinerarios universitarios. Ambos itinerarios, cuando eran conocidos, se entendieron en clave dicotómica, lo que nuevamente resultó nos dio pistas a la hora de aproximarnos a las pautas en la elección de centro que contemplaran uno u otro itinerario formativo.

5.4.1. La Universidad anhelada: “optimismo inmigrante”

Como apuntamos, las aspiraciones acerca de que los descendientes alcanzaran los estudios universitarios fueron claras: no se dio el caso de ninguna familia entrevistada que no quisiera que los descendientes cursasen estudios superiores en España. La función de movilidad social ascendente de la educación estuvo muy presente en todos los discursos independientemente del mayor o menor conocimiento del sistema universitario español. Sin embargo, las diferencias vinieron nuevamente en la manera de ir ajustando y reconfigurando las aspiraciones iniciales en función de las tipologías familiares.

Respecto a las familias con una menor apuesta escolar, podemos afirmar que la visión a corto plazo fue el denominador común. Todo lo que fuera imaginarse a los descendientes cursando estudios superiores se contemplaba como muy lejano, incluso aunque los menores se encontraran cursando la etapa secundaria. Ello no significó en absoluto que no quisieran cursar este itinerario, por lo que las aspiraciones se mostraron siempre bastantes altas. Las expectativas no se mostraron bajas en un principio, incluso ante resultados negativos en el instituto, aunque el discurso derivó hacia una responsabilidad de la toma de decisión a los propios menores y, como ya vimos, dependería de sus supuestas capacidades intelectuales a la hora de estudiar una carrera.

Hasta que ellos quieran. Ellos están mejor que nosotros, tienen más posibilidades. Puede ser que el niño sirva para hacer algo, como te digo... un médico, no sé (...)
Una carrera, claro [aunque] eso cuando el niño sea grande... [decidirá]. (E15, concertado, bajo, Rumanía, CAC-2).

Estas familias de limitado nivel formativo mostraron un desconocimiento evidente del sistema educativo español. En las entrevistas se observó que equiparaban la educación obligatoria con la superior en cuanto a los costes, entendiendo que ésta sería también gratuita y, por lo tanto, más

accesible en el sistema educativo español. Se asumía que, en el contexto de un Estado de Bienestar con amplias coberturas sociales –en comparación con sus países de origen- la educación sería gratuita en todos los niveles, incluido el superior. Nuevamente el imaginario implicaba una distorsión de la realidad.

[Sobre las posibilidades de llegar a la Universidad] Sí, nosotros buscamos eso (...) En Rumanía se puede si se paga. Yo aquí no le pago nada y va al colegio (...) Allí no se ocupan de uno. (E37, concertado, bajo, Rumanía, CAC-1).

En este sentido, aunque la opción era llegar a la universidad, el itinerario de cómo hacerlo no lo conocían con suficiente precisión, como nos mostró el hecho de que en la propia situación de entrevista, por ejemplo, nos preguntaran directamente sobre los pasos que tenían que hacer para que sus descendientes pudieran llegar a la universidad.

Yo quiero que estudien universidad. ¿Qué tienen que hacer para ir a la universidad? (E21, concertado, medio-bajo, Rumanía, CAC-1).

Por otra parte, respecto a las familias que incluimos en un perfil medio, la visión a corto plazo y falta de previsión fueron las características dominantes en su discurso. En las entrevistas pudimos constatar que no existía una previsión clara acerca de la profesión que les gustaría que desempeñaran sus hijos, ni sobre el tipo de carrera a cursar. El relato se limitó a exponer el hecho de llegar a la Universidad como fin en sí mismo, sin importar en muchas ocasiones el tipo de carrera.

Como toda madre, queremos que vaya a la universidad. Aunque parece que lo que le gusta al chico es la cocina. Pero yo quiero que vaya a la Universidad, cuanto más estudie mejor para conseguir trabajo. (E3, público, medio-bajo, Ecuador, CAC-3).

Yo sí, yo quiero que ellos terminen la carrera, que ellos hagan la carrera que quieran, pero en la universidad. Yo no le voy a proponer, “tú haces ésta y tú haces ésta...”, ellos lo que les guste, [lo] que quieran hacer. Yo quiero que ellos terminen una carrera, carrera de Universidad. (E5, concertado, medio-bajo, Senegal).

Por mí que se sacaran la carrera, cualquier carrera. (E11, público, medio-bajo, Bolivia).

En este tipo de familias en las que a menudo la trayectoria académica filial no resultaba alentadora, se mostró de manera más clara el optimismo inmigrante al que hacíamos alusión anteriormente. En este sentido, las familias consideraban que, a pesar de las dificultades, sus descendientes podrían llegar a la universidad, en lo que pareció un discurso un tanto ingenuo acerca de las aspiraciones de lograrlo, por lo menos hasta que el fracaso escolar constató que las trayectorias académicas no permitirían alcanzarlo.

Por último, las familias con una apuesta escolar más alta se centraron en mayor medida en el prestigio que la educación universitaria en España les proporcionaría, en comparación con sus países de origen. El discurso aquí giraba en torno a aprovechar las posibilidades que les brindaba el haber conseguido establecerse en un país europeo, a la hora de conseguir un título universitario que les proporcionaría a los descendientes más posibilidades de éxito laboral que en universidades de sus países. Se observa de manera clara en los siguientes fragmentos.

Sí. Que estudiase alguna carrera aquí en este país (...) allá en mi país se considera bastante el estudio extranjero. (E2, concertado, medio, Bolivia).

Sí, mejor. Por ejemplo, si él tiene diploma de Europa o tiene diploma de Senegal, no es lo mismo. Si los dos buscan trabajo el de Europa tiene trabajo antes que él. El ministro, la gente que tiene poder y dinero, se coge a su niño y se viene a estudiar a Europa, Francia, Alemania, Inglaterra, Dinamarca... yo tengo oportunidad de venir aquí, con mi hijo y su madre aquí. Yo quiero que mi niño estudie y se aproveche de esta oportunidad (...). Y la gente me dice por qué lo traes otra vez a España si los españoles no tienen trabajo entonces [no lo traigas]. Y yo [digo] no, no, mi hijo viene aquí a estudiar. La universidad, luego ya veremos lo que pasa. (E8, concertado, medio, Senegal).

Sí, sí, porque claro siempre lo ves un país europeo, un país grande, todo más tecnología... claro tienes más esperanza de que tus niños estén más preparados ¿no?, tengan más opciones de hacer un Doctorado, conocer otros países, de irse con una beca... claro que me gustaría... (E9, público, medio, Bolivia).

En este perfil familiar de expectativas más elevadas apareció un factor de frustración que comentábamos. Las vivencias personales de los progenitores, que a menudo no habían podido estudiar una carrera universitaria en sus países de origen, incrementaba las aspiraciones y expectativas hacia sus descendientes. Además, conocían el itinerario a seguir para lograr acceder a la Universidad, bachillerato, por lo que se apartaban rápidamente de la opción de la Formación Profesional y todos los esfuerzos se orientaban a escolarizar a los descendientes en centros que tuvieran bachillerato con el horizonte puesto en la universidad, como observamos en los siguientes testimonios.

[Sobre la FP] Ah vale. En China también. Eso ya tiene que ser mis niños. Aunque yo prefiero directamente la universidad. (E12, concertado, medio, China).

[Sobre las aspiraciones universitarias] Sí, sí, sí. (...) Yo quisiera la universidad. Quisiera que tuviera su carrera porque lo otro... eh... ¿cómo le llaman a eso que no necesitas bachiller...? (E20, público, medio, Bolivia).

Que sean profesionales, que hagan universidad (...) Yo conozco la FP, pero quiero que haga universidad. (E31, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3).

5.4.2. Formación Profesional: la “opción B”

El itinerario de la Formación Profesional en el sistema educativo español en general no resultó demasiado conocido por las familias entrevistadas aunque, paradójicamente, se trata del itinerario donde el alumnado de nacionalidad extranjera se escolariza en una proporción mayor que el español.

El nivel educativo de las familias se mostró nuevamente como el factor que influyó en el mero hecho de conocer este itinerario como opción válida, más allá de la universidad. Las familias de un nivel educativo medio o medio-alto y una apuesta elevada, conocían en mayor medida su existencia aunque no aspiraran a él en un primer momento, ya que se vio siempre como una opción secundaria en relación a la apuesta universitaria. En prácticamente la totalidad de las

familias entrevistadas no se contempló como opción a tener en cuenta por varias razones, entre ellas, como decimos, el elevado desconocimiento de este tipo de itinerario.

Sobre todo en las familias de un nivel educativo más bajo y apuesta escolar limitada desconocían la diversidad de itinerarios, lo que terminaba por hacer que se “toparan” con la Formación Profesional por las supuestas preferencias vocacionales de los menores, que venían determinadas en muchos casos por sus trayectorias académicas. Incluso en estas familias se asocia este itinerario formativo con una educación de menor nivel, como vemos en los siguientes fragmentos.

Como todas las madres, queremos que vaya a la universidad. Aunque parece que lo que le gusta al chico es la cocina. (E3, concertado, medio-bajo, Ecuador).

Por lo menos que estudie algo, ¿no? Como dicen aquí, eh... como dicen esos cursos que hacen para mecánico, electricidad... (...) Aunque a lo mejor puede recapacitar y... (E10, público, medio-bajo, Bolivia).

[Sobre la razón de matricularse en FP] Porque... ¡porque es muy flojo!, qué te voy a decir, que no quiere estudiar, no tiene interés de estudiar. (...) Bueno como era tan flojo le dijo el profesor, su profesor, luego ya se lo tomó a pecho y ya no quiso más hacer ni Bachillerato ni nada. (E11, público, medio-bajo, Bolivia).

El imaginario de la Formación Profesional en el grueso de las familias entrevistadas fue, por lo tanto, el de un itinerario formativo enfocado para un alumnado carente de capacidad intelectual o simplemente que no quería estudiar, en la línea de la opinión generalizada en el conjunto de la población. Los siguientes testimonios ilustran el desconocimiento y la poca predisposición, en general, con este itinerario.

¿Cómo le llaman a eso que no necesitas bachiller...? (...) Eso, un módulo o algo. Eso la verdad no me gustaría, pero... yo quisiera que se saquen una carrera. Ahora, si ellos no pudieran y no pudieran, y no pudieran. Sería el último recurso, aunque [sea] un módulo, pero... Lo primero es que yo quisiera que tuvieran su carrera. (E20, público, medio, Bolivia).

Se lo aconsejó y dijo, pues ya está, y de 4º tenía que hacer una FP, pero luego se le cruzaron los cables y dijo que no, que iba a hacer Bachillerato (...) Tampoco me importaría, para mí no es siempre que sea doctora, que sea abogada, que sea... Que lo que le guste y donde se motive y donde esté a gusto con lo que ella hace, me da igual. (E9, público, medio, Bolivia).

Las diferencias con las familias de un capital cultural más elevado y una apuesta escolar alta residían en que, aunque conocieran este itinerario formativo, se lo planteaban solamente en los casos en los que la trayectoria académica no “apuntaba” hacia los estudios universitarios. Se trataba en estos casos de una “opción B”, no deseada, pero un mal menor ante la posibilidad cercana de que el menor dejase los estudios. Emergió de esta manera el miedo a que finalmente fuera “la Universidad o nada”, por lo que ante la posibilidad del abandono escolar temprano, la Formación Profesional se presentaba como una “tabla de salvación”. Lo vemos claramente en los siguientes pasajes.

Yo quiero que vaya a la Universidad como todos los padres. Pero si veo que no se puede pues que haga un ciclo corto, de los que hay, que tenga algo para defenderse. O la universidad o lo otro, pero que haga algo. (E32, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3).

Yo quiero que haga universidad, aunque si ella luego quiere hacer FP pues bueno, se vería. Pero sí tengo seguro de que quiero que hagan algo, que no estén ociosas, que lo veo yo con mucha gente. (E36, público, medio-alto, Perú, CAC-3).

Aunque este tipo de itinerario formativo se pudiera llegar a aceptar como una opción válida, se observó un claro sentimiento de fracaso cuando se tuvo que optar por él. No llegar a la universidad denotaba en estos casos el incumplimiento del proyecto migratorio escolar, principal objetivo en este perfil familiar.

En estas situaciones, el factor más decisivo para llegar a la que era una difícil decisión fue siempre una irregular trayectoria académica, que se dio en mayor medida en descendientes mayores que habían llegado al curso académico a mitad de curso. En este perfil de familias, donde la apuesta escolar era mayor, se buscó orientación e información sobre este itinerario principalmente en el centro escolar. Además, en algunos casos se llegó a tratar el “problema” en el seno de la familia, para evitar su identificación como fracaso y mitigar así la presión a la que se sometía al menor, lo que nos indicó que se trataba de una opción claramente no deseada, a pesar de ciertas justificaciones discursivas, como vemos a continuación.

[Sobre la hija mayor, trayectoria errática] Podría, pero no se ha esforzado, se ha vuelto muy vaga. Yo sé la capacidad que tiene, pero están dormidos, sus capacidades están dormidas, ella se está preocupando de otras cosas (...) Yo ahora por ejemplo más o menos estaba viendo por primera vez, preferiría que acceda a un FP, que le podría ir bien, estábamos viendo. Eso también es muy bueno, solo que no se valora mucho, siempre quieres hacer Bachiller aquí para luego ir a la Universidad. (E7, público, medio, Bolivia).

Y yo le digo a mi hijo, Flavio, mira qué suerte tienes que yo no te estoy exigiendo que vayas a la Universidad, sino que te estoy exigiendo que te formes, eso sí (...) Que quieres estudiar otra cosa, dime lo que quieres estudiar, pero estudia, fórmate, lo que no quiero es que no me hagas nada. (...) quería que a mi marido le bajase un poco la tensión de que no va a hacer Bachillerato otra vez y que le explique qué es el grado medio, porque él se ha enterado por internet y todo eso. Entonces la orientadora nos ha orientado sobre lo que es y hemos visto que a Flavio sí le va a ir bien. (E6, público, medio-alto, Bolivia).

Profundizamos en el ejemplo anterior (E6). En esta entrevistada, nos contó, la decisión del hijo mayor de no querer estudiar y decidir cursar este itinerario provocó un problema familiar, hasta el punto de concebirse esta opción como un tema tabú ante la presencia de la hermana menor, por miedo a que ésta pudiera seguir los mismos pasos. Esto demostró hasta qué punto el proyecto migratorio se vio truncado en una de sus partes –el hijo mayor- y cómo se quería evitar que afectara a la totalidad del proyecto –su otra hija pequeña-. Aquí observamos la influencia de una apuesta escolar elevada, en el sentido de que, en lugar de desconectarse de la educación filial, la familia se implicó en la educación, reconfigurando las expectativas iniciales y

planteándose finalmente la Formación Profesional como el único itinerario posible para evitar el abandono escolar temprano. Se observa en el siguiente fragmento de la misma entrevistada.

En un principio, que nos causó también un problema familiar (...) Entonces cuando nos planteó pues para [mi marido] era un cambio terrible, ¿no?, que no quería estudiar (...) Y un día me dijo no quiero que se hable de estudios delante de Valerie porque no quiero que coja ese camino. Entonces yo luego lo cogí y le dije, “¿pero qué camino?”, le dije yo, que no está cogiendo ningún mal camino. Valerie tiene que saber lo que está pasando en la casa. Y la cogí y me salí con mi hija y le expliqué, mira tu hermano está haciendo esto, está decidiendo hacer por este otro lado, está yendo por otra posibilidad y le conté todo absolutamente lo que quiere hacer. Y tú llegado tu momento, decidirás lo que quieras hacer. (E6, público, medio-alto, Bolivia).

En estos casos, a modo de autoevaluación y cierto balance entre aspiraciones y expectativas, e incluso de estado del proyecto migratorio, las familias llegaban a la conclusión de que el imaginario de mayores oportunidades educativas del sistema educativo español no siempre se cumplía, y acababa distorsionando las aspiraciones y, sobre todo, las expectativas académicas parentales iniciales.

Sí. A lo mejor sí tenía la esperanza de que el estudio fuera mejor, que entre a la Universidad de España, ¿no? y no sé qué... vienes con esa idea, pero luego ves la realidad, que es la misma que allí. (E9, público, medio, Bolivia).

A modo de conclusión

A partir del análisis propuesto, hemos observado ciertas pautas que nos ayudan en nuestro intento de vislumbrar los factores que más influyen en los modos de concebir y valorar las apuestas educativas. Nos resultan importantes para, en el siguiente capítulo, tenerlos en cuenta a la hora de entender mejor los procesos de elección escolar.

Las **aspiraciones académicas**, es decir, lo que les gustaría a las familias que sus descendientes lograran alcanzar, resultan altas en general, en muchas ocasiones “muy optimistas” en comparación con las situaciones de precariedad y vulnerabilidad que algunos perfiles familiares presentan. Las aspiraciones y expectativas más elevadas que tienen como objetivo claro la universidad dependen del capital escolar familiar, que se relaciona con el tipo de proyecto migratorio. En cuanto a las **expectativas académicas**, es decir, lo que consideran que van a poder alcanzar, se encuentran diferencias notables en base al capital educativo y al proyecto migratorio familiar. Aunque cursar estudios superiores es el deseo de todas las familias entrevistadas, en consonancia con los estudios que revelan en general un aumento de las aspiraciones en los diferentes orígenes socioeconómicos (Ruben Martín Gimeno & Bruquetas Callejo, 2014) y en particular con el optimismo inmigrante (Cebolla-Boado & Martínez de Lizarrondo, 2015; Kao & Tienda, 1995, 1998), la manera de entender el proceso y las prácticas asociadas a él varían de forma significativa si atendemos a diversos factores, como el nivel educativo parental, el proyecto migratorio y la trayectoria académica filial.

La **apuesta escolar** de las familias depende del nivel de cercanía de la cultura familiar a la cultura escolar. Es decir, las configuraciones familiares necesitan unas rasgos necesarios para la implicación escolar: formas familiares de cultura escrita, condiciones económicas mínimas,

valores morales y de autoridad, y un mínimo de inversión escolar o pedagógica (Lahire, 1995; Martín-Criado et al., 2000). Las familias, por lo tanto, necesitan de estos recursos para una implicación escolar satisfactoria que redunde en una mejora de la trayectoria académica y unas expectativas acordes. Las carencias se pueden suplir en ocasiones con inversión pedagógica, pero ésta necesita de un mínimo de estabilidad que como comprobamos no siempre disponen las familias. En esta interdependencia de relaciones entre progenitores, descendientes y escuela, las configuraciones familiares se muestran cambiantes en función de estas variables y factores de contexto identificados.

En este sentido, el **nivel educativo de las familias** ha sido el factor que explica mejor las diferencias en cuanto a las aspiraciones y expectativas, y respecto a la apuesta escolar parental. Influye, por ejemplo, a la hora de destinar un mayor o menor número de recursos encaminados a mejorar la trayectoria educativa del menor. De esta manera, una mayor formación en los progenitores incide positivamente en proporcionar ayudas al estudio, como profesores de apoyo, o ser los propios progenitores los que dediquen parte de su tiempo –otro recurso- a ayudar con las tareas. También a la hora de llevar a cabo un control y seguimiento más continuo de la trayectoria de los descendientes, así como participar en las actividades y día a día del centro escolar. Al contrario, una menor formación conlleva un menor seguimiento de los descendientes y una lejanía con el centro y la cultura escolar.

Otra variable importante en la explicación de las aspiraciones y expectativas académicas reside en el grado en que el nivel educativo de los progenitores las ajusta y las regula en función de la trayectoria académica filial. Lo demuestran Martín Criado y Gómez Bueno (2017b) cuando evidencian que en progenitores con un mayor capital cultural la implicación escolar resulta más elevada. En esta línea, nosotros hemos visto cómo las familias con un nivel educativo más elevado dependen menos de la trayectoria académica filial, incluso en situaciones de precariedad o de falta de red de apoyo en los cuidados. También lo observamos cuando se dan situaciones adversas de trayectorias filiales dificultosas, como cuando los menores llegan en edad adolescente (Aparicio & Portes, 2014; Rodríguez Izquierdo, 2010c, 2010a) y las familias tienen que readaptar las trayectorias a través de una apuesta e implicación escolar elevadas. En estos casos, el ajuste entre aspiraciones y expectativas toma forma en la búsqueda y aceptación de opciones en principio poco atractivas, como la Formación Profesional. Por el contrario, en familias con un capital escolar menor, el desconocimiento acerca del sistema educativo español y la baja implicación llevan a que, ante malas trayectorias educativas, las expectativas se resientan y el abandono temprano o fracaso escolar, se vea más cerca o se convierta en realidad, dando al traste con unas aspiraciones iniciales más elevadas.

Los **recursos económicos y de tiempo** son igualmente importantes, en relación con el apoyo escolar y en forma de recursos externos y una mayor implicación con el centro. Éste capital se conecta con la posición de clase y con el tipo de empleo desempeñado en la sociedad de destino. De esta manera, el tipo de ocupación en el que se insertaron las familias se relaciona con los recursos disponibles, no solo en cuanto a capital económico, sino en recursos de tiempo disponible “objetivo” a invertir en la educación (Lahire, 1995). Encontramos diferencias notorias al respecto, a pesar de la tendencia generalizada de la población migrante a ocupar empleos por debajo de su formación y con jornadas laborales más elevadas (Muñoz Comet, 2012), y encontramos perfiles familiares con menos recursos y una ocupación laboral que no permite una dedicación suficiente a los descendientes, unido a la falta de red de apoyo, que condiciona considerablemente la capacidad de dedicar tiempo a la apuesta escolar. Los casos más extremos en los que se resiente la apuesta escolar se dan en familias con trayectorias

laborales de precariedad y en perfiles de alta vulnerabilidad social, para los cuales la apuesta escolar queda claramente en un segundo plano.

Relacionado con lo anterior, el **proyecto migratorio** familiar, aspecto central en el estudio de las trayectorias migratorias (Agustín García et al., 2010), resulta importante en el ámbito escolar porque determina las aspiraciones iniciales y modula también las expectativas parentales. Según el perfil familiar, el proyecto migratorio se puede enfocar más hacia la promoción escolar de los descendientes o, por el contrario, hacia la mejora de la calidad de vida de la familia en general, centrándose en el aspecto laboral o de subsistencia. En familias con elevado nivel educativo y un proyecto migratorio centrado en la educación es donde la apuesta escolar acompaña la trayectoria académica filial, y se persigue directamente el objetivo de la educación universitaria. En algunos casos este objetivo llega a determinar el tiempo de estancia de la familia en el país subordinado a alcanzar este objetivo. Por el contrario, en los proyectos migratorios cuyo objetivo principal es el trabajo y la mejora laboral (Izquierdo, 2000) las aspiraciones y expectativas académicas son subsidiarias de dicho objetivo, y la apuesta escolar se resiente sustancialmente.

En cuanto a la **trayectoria académica** filial, ésta tiene un papel crucial en la implicación parental de manera directa y positiva, es decir, a mayores expectativas, mayor implicación, y a mejor trayectoria académica, mayores expectativas reales de logro académico. Una trayectoria académica exitosa en los primeros niveles es una motivación para que las familias se impliquen más en la educación filial. Sin embargo, no ocurre de la misma manera en todas las familias, sino que ante situaciones de trayectorias académicas erráticas o fallidas, la importancia del capital escolar parental resulta determinante (Martín-Criado & Gómez-Bueno, 2017b), conjuntamente con el proyecto migratorio. De esta manera, las familias de un mayor nivel educativo se implican y tratan de corregir la trayectoria filial con el despliegue de recursos, mientras que las familias de un nivel más bajo tienden a una desconexión progresiva, azuzada por un contexto de mayor vulnerabilidad y menos recursos para corregirla.

De la misma manera, la trayectoria de los descendientes –en función del capital educativo familiar- influye en las expectativas de cursar estudios superiores, y comprobamos cómo las familias de nivel educativo alto y elevadas expectativas toman cartas en el asunto a la hora de interesarse por conocer las posibilidades reales y capitales que tendrían que movilizar para lograr el acceso a la universidad, o bien readaptan las expectativas hacia otros itinerarios – Formación Profesional- si la trayectoria no es adecuada. En el caso de familias con un menor nivel educativo, las posibilidades de acceso a la universidad pasan únicamente por una trayectoria excelente, sin un “plan B”.

Se han identificado otros factores contextuales que influyen en la trayectoria académica filial y, por lo tanto, en las aspiraciones y expectativas académicas. Estos son principalmente la **edad y momento de llegada de los menores** a la sociedad receptora, en lo que atañe al proceso de escolarización. Coincidimos con los estudios que demuestran las dificultades de integración de los descendientes cuando llegan a la sociedad receptora en edad adolescente (Aparicio & Portes, 2014; Rodríguez Izquierdo, 2010c, 2010a), y en nuestro caso se observa como este hecho repercute en el éxito académico filial produciéndose trayectorias académicas más inestables. En estos casos, las variables que configuran las aspiraciones y expectativas –capital educativo y proyecto migratorio- se tornan más importantes si cabe para entender la capacidad de corregir estas trayectorias, y la manera en que se éstas se modulan ante los escenarios cambiantes.

CAPÍTULO 6. LA ELECCIÓN DE CENTRO EN LAS FAMILIAS

A partir del análisis de las aspiraciones y expectativas académicas parentales hemos visto que el nivel educativo de los progenitores ha sido una variable clave que ha mostrado una desigual capacidad de poner en marcha más o menos recursos o capitales (Bourdieu, 2000) favorecedores del logro académico. La ocupación y, sobre todo, las condiciones de mayor vulnerabilidad social han marcado también diferencias a la hora de valorar la educación y configurar las aspiraciones y expectativas en torno a ella. Diferentes *habitus* en las formas de relacionarse con la institución dan lugar a diferencias en la apuesta escolar que pensamos tendrán efectos en la toma de decisiones en torno a la elección de centro. Otra de las variables explicativas configuradoras de la apuesta escolar ha residido en el tipo de proyecto migratorio familiar, desde donde las familias conciben las aspiraciones y expectativas académicas, y las dinámicas familiares encaminadas a una mayor apuesta escolar, si el objetivo central del proyecto es educativo, o menor apuesta escolar, si el objetivo está más encaminado a la mejora laboral familiar. Estas variables han configurado los tres perfiles identificados previamente en base a la apuesta escolar y tienen su continuación en la tipología de análisis de estrategias familiares que presentamos a continuación, centrado ahora en la elección de centro.

El análisis de los discursos en cada tipo de estrategia resultante tuvo en cuenta la intensidad de las apuestas escolares en relación con la implicación familiar en el proceso de escolarización. Las dimensiones sobre las que se sustenta esta tipología partieron, por un lado, de la diferente concepción del logro escolar por parte de las familias, lo que llevó a la búsqueda de centros escolares que colmaran esas expectativas; y por otro lado, de las representaciones e imágenes en torno a la realidad institucional de la educación española, un país y sistema educativo diferente pero que se entendió también desde los referentes educativos de origen. Así mismo, también el proceso de escolarización y estrategias de elección resultantes se vieron influenciadas por la interrelación de las familias con la población autóctona y con la propia institución escolar, a veces cargada de estereotipos y prejuicios en torno a la migración, que marcaron el devenir escolar de progenitores y descendientes. De la misma manera, otros elementos propios de la condición migrante como la red migratoria, la ocupación laboral en un tipo determinado de empleos y la zona de residencia, diferente en cada uno de los tres tipos familiares, intervinieron en la capacidad de elección y limitaron en uno u otro grado el acceso a los diferentes centros escolares.

Las estrategias de elección resultantes las agrupamos también en tres tipos ideales de familias a partir de las cuales se presentan las decisiones en torno a la elección de centro escolar, según el grado de mayor o menor actividad y complejidad en las prácticas de elección. Éstas se diferenciaron en estrategias más activas, menos activas y estrategias contingentes, situadas estas últimas en posiciones intermedias cuya apuesta escolar resultó más permeable a efectos contextuales y circunstanciales.

En el primer tipo, familias con una estrategia de elección activa, la disconformidad con el centro fue una constante. Se buscaron, con mayor o menor éxito, centros con una composición social más homogénea y se pretendió evitar la alta concentración escolar de inmigrantes, lo que tratamos como un ejercicio de distinción (Bourdieu, 1988). Estas familias partían de un capital educativo medio-alto que les llevó a establecer una búsqueda activa de información acerca de

los “mejores” centros en base a esta concepción y del funcionamiento de la normativa de escolarización, para maximizar las posibilidades de éxito en la escolarización.

En el segundo perfil, que se corresponde con familias con una estrategia de elección menos activa, los objetivos y expectativas académicas –menos ambiciosas- implicaron que la elección se basase más en la búsqueda de centros de referencia, estableciendo para ello estrategias de agrupación escolar a través de las redes migratorias en destino, que favoreció la autoconcentración escolar. La concepción de la educación se centró en proporcionar seguridad, entendida como una mejora de la integración social buscando centros que se adaptaran a sus necesidades más básicas, siendo más permeables por lo tanto a la utilización de recursos institucionales a su alcance y destinados específicamente para estas familias que, a la postre, hacían que las estrategias dependieran más de estos agentes.

El tercer perfil, de familias con una estrategia de elección contingente, mostró una mayor diversidad interna dentro de las familias que lo componían. Se correspondió con unas prácticas de elección más sujetas en su variabilidad a la dependencia de factores contextuales y circunstanciales, y a la trayectoria académica filial. En este sentido, la necesidad de custodia, derivada a menudo de situaciones de adversidad y precariedad laboral, fue un aspecto que condicionó la búsqueda limitándola a centros que pudieran mejorar estas situaciones. En estos casos, el proyecto migratorio se tuvo que readaptar alejándose del logro académico filial, especialmente en familias con más de un menor a cargo. Además, la preservación de la identidad cultural, en casos alejados de la cultura dominante, unido al desconocimiento del idioma y la preferencia por una formación religiosa diferente, limitaron también la capacidad de elección y pudieron penalizar la apuesta escolar. Por el contrario, el hecho de contar con situaciones favorables de partida hizo que las estrategias de elección se pudieran reorientar al logro filial.

Finalmente, queremos apuntar que esta tipología de perfiles en cuanto a su categorización de estrategias llevadas a cabo no la entendemos en clave jerárquica. Por lo tanto, no es nuestra intención describir estas estrategias y prácticas como acertadas o erróneas, ni de éxito o fracaso, sino que se corresponden con situaciones de partida y condicionantes circunstanciales que generan prácticas de elección de centro acordes a los factores explicativos en base a la clase social y al estatus o condición migratoria.

6.1. Familias con una apuesta escolar alta: elección activa

En este perfil familiar, las altas aspiraciones y expectativas explicaron la mayor intensidad y preocupación a la hora de elegir el centro escolar, que las familias consideraban un momento importante de cara al futuro de sus descendientes. De esta manera, los progenitores adoptaron estrategias muy elaboradas y consistentes en la búsqueda de un centro escolar apropiado. Como apuntamos en el capítulo anterior, este tipo de familias presentó una apuesta escolar alta desde el inicio, mostrando más independencia respecto a la trayectoria académica filial, dado el mayor capital educativo y el proyecto migratorio más centrado en los logros académicos de los menores. Los factores residenciales, de clase social y estatus migratorio que incidieron en la capacidad de elección y configuraron el tipo de estrategia fueron los siguientes:

En cuanto a los factores residenciales, la situación de estas familias resultó diversa, con menor concentración residencial que en otros perfiles. El hecho de residir en distritos escolares menos vulnerables les permitió disponer de una oferta de centros en general más elevada y diversa. A causa de esto se escolarizaron en mayor medida en centros de baja concentración escolar,

cercanos a su residencia o, en ocasiones, a su lugar de trabajo. Estas familias manifestaron un alto conocimiento de las normas de escolarización y se aprovecharon, al respecto, de la posibilidad de elección por proximidad al trabajo. Por lo tanto, aunque los centros más cercanos fueron los buscados inicialmente, esta búsqueda se amplió a esos otros distritos cuando el lugar de trabajo así lo permitió.

En relación a los factores de clase, un capital cultural más elevado influyó en la manera de entender la educación y la elección de centro dentro de una estrategia de elección activa, que aprovechó los recursos disponibles con el objetivo de conocer los centros más demandados de la ciudad. Además, ante limitaciones propias de recursos provenientes de un capital económico limitado, aprovecharon otros como la red de contactos, la ocupación o incluso la movilidad. La población autóctona orientó a menudo a estas familias, que coincidían en espacios de socialización comunes, principalmente en el ámbito laboral. De esta manera, las familias se beneficiaron del desempeño de ocupaciones que proporcionaban un mayor contacto con población autóctona, por ejemplo gerentes de restaurantes y de pequeños negocios, mujeres empleadas en el servicio doméstico o profesiones administrativas.

En las entrevistas realizadas a estas familias rápidamente surgió, entre las preferencias escolares, una clara tendencia hacia la red concertada, que interpretamos como un ejercicio de búsqueda de distinción. Se manifestó en la recurrencia de un discurso que mostraba una especial preocupación por la composición escolar de los centros, atendiendo a qué tipo de alumnado y familias se escolarizaban en ellos. Un capital educativo alto les permitió reorientar estrategias cuando se encontraron con barreras institucionales a la escolarización en los centros de preferencia, momento en el que buscaban “centros puente”, en principio temporales, que cumplieran la función de escolarización en los primeros momentos. En la elección de un centro de preferencia, se informaban sobre los centros escolares más demandados y se desplegaban las estrategias más activas a la hora de buscar información “fiable”, a través de informantes con alto conocimiento, población autóctona y familias con trayectorias académicas filiales de éxito.

Los factores migratorios en estas familias se dirigieron hacia una mayor concepción del proyecto migratorio enfocado en sus descendientes, en el que la educación ocupó un peso fundamental. Las redes migratorias fueron utilizadas por éstas en mayor medida en los primeros momentos, sobre todo a la hora de buscar la primera residencia y una incorporación laboral lo más rápida posible, aprovechando el capital étnico; una vez asentadas, las familias utilizaron estas redes en menor medida y sacaron más ventaja escolar a partir del contacto con la población autóctona. La llegada de menores en edad preadolescente resultó un factor que dificultó la trayectoria académica de los descendientes, momento en el que las familias de este perfil tuvieron que reorientar y readaptar las estrategias escolares, aunque éstas fueron activas en cualquier caso.

Por último, el número de descendientes resultó más bajo que en otros perfiles familiares, lo que facilitó una mayor apuesta escolar y participación en el centro. Desarrollamos estos y otros factores a continuación.

6.1.1. Preferencia por la red concertada: la homogeneidad de la composición escolar

Estas familias se mostraron conscientes, desde momentos tempranos en la llegada, de que la tipología de centros escolares en España no era homogénea –nos contaron- como tampoco lo era la sociedad. El hecho de tener muy en cuenta la composición escolar como criterio de elección

en base a esta diferenciación social nos dio claves para interpretar que la búsqueda de centros escolar tendría el objetivo de evitar otras familias y alumnado con menos recursos.

De esta manera, los discursos en torno a la distinción estuvieron presentes en los relatos, como se observa en los dos casos siguientes, el de una familia en la que el padre se vino a trabajar al restaurante de su hermano hace 10 años y reagrupó posteriormente a su familia, y el de una familia en la que ambos progenitores desempeñaban trabajos por debajo de su cualificación. Ambas familias dejan bien claro en sus discursos que buscan centros con una composición escolar lo más homogénea posible, para lo cual los centros concertados son los mejor posicionados en sus preferencias.

Entonces privado realmente nunca se me pasó porque ya conocía yo; también tenía claro que no iba a meter a mi niña en ningún polígono. Tú cuando vienes aquí ya te das cuenta de los niveles sociales. (E36, público, medio-alto, Perú, CAC-3).

A nosotros nos han dicho que todos los colegios son buenos pero, hay otra cosa, ¿no?, que efectivamente si los colegios son buenos la gente que va es muy diferente... hay... todo tipo de personas. A un determinado tipo de colegio pueden ir personas, alumnos, que sus padres los controlan bien, o sea que está muy bien, pero en otros colegios tienen demasiada libertad y ahí pasan... pueden pasar muchas cosas... y para evitar riesgos hemos ido escogiendo un colegio [concertado], por lo menos... (E1, concertado, medio, Bolivia).

La elección de centro escolar en base a la composición escolar se mostró como una decisión crucial para estas familias, que buscaban asistir a centros con una composición homogénea de clase para “evitar riesgos”, como apunta la segunda entrevistada. En este caso particular, el hecho de contar con solamente una hija favoreció una apuesta educativa mayor.

Aunque este perfil familiar en principio se interesó por la red privada –esta fue la opción ideal– rápidamente estos centros fueron descartados por el elevado coste. La falta de recursos económicos era el argumento principal que las familias exponían como barrera insalvable a la hora de acceder a estos centros, por lo que la red concertada podría cumplir esta función de “salvaguarda” de manera similar.

Algunas familias no se limitaron a la red concertada únicamente, conocedoras de que el sistema educativo español contemplaba, a diferencia de sus sistemas educativos de origen, una red de centros públicos también de calidad, lo que dio cuenta de un trabajo previo de información considerable. A menudo, el centro deseado varió entre dos centros potenciales de elección, lo que otorgaba, en caso de no tener éxito en la opción inicial, una segunda opción satisfactoria. Estas dos opciones tenían que cumplir al menos alguna de estas dos condiciones: titularidad preferentemente concertada y baja presencia de alumnado de nacionalidad extranjera.

El hecho de contar con varias opciones fue un rasgo claramente distintivo de este tipo de familias, como vemos en el ejemplo siguiente, el de una familia de nacionalidad china con una amplia experiencia en el país que, después de descartar la red privada por ser excesivamente cara, piden plaza en tres centros concertados de la zona, todos en su distrito escolar, de los que finalmente se le asigna la segunda opción.

En China el colegio privado es más barato que aquí, sí. Aquí vale al mes 500 euros o así. Hay dos, el colegio Monaita o el Mulhacén. Sí, creo que 500 euros al mes o así. Muy caro. En China vale más barato. En China al mes... tampoco barato eh...

pero unos 200 o 300 euros más o menos (...) Porque yo vivía aquí cerca y presente para el colegio Asunción, Maristas [La Inmaculada] y... otro colegio... La Presentación [de Nuestra Señora]. Y luego finalmente fue Maristas. Porque Maristas fue el que nos dio un punto más alto y al final nos cogieron de ahí. Yo presenté a tres colegios y al final Maristas fue [la puntuación] más alta. Trabajo justo en frente, atrás de Maristas. (E12, concertado, medio, China).

Se trataba de tres centros escolares de composición escolar de alumnado homogénea, todos católicos, situados en la zona centro de la ciudad, altamente demandados y con poca presencia de alumnado extranjero en sus aulas.

Esta familia era conocedora de las reglas del juego que permitían una elección sobre seguro, que primaba la residencia o la cercanía al trabajo primordialmente. Escolarizaron a su hijo en un distrito escolar (AIE-5) caracterizado por una mayor presencia de centros concertados, con una composición escolar fundamentalmente de familias autóctonas en la que resultaba difícil encontrar plaza, como nos comentaron. Este “hueco” o cadena de oportunidad (White, 1970) en estos centros de difícil acceso lo encontró esta familia gracias a un conocimiento elevado de la normativa y a una buena puntuación en el baremo de asignación, propiciado por la residencia en el distrito. El éxito en la elección vino propiciado en buena medida porque el proceso de escolarización no se dio en condiciones de urgencia, sino que la incorporación del menor por agrupación familiar favoreció la incorporación en condiciones estables de residencia. El fragmento refleja el alto conocimiento de esta familia en el proceso de escolarización y la confianza del éxito en la elección.

Aquí te empadronas y según eso te dan un colegio, todos iguales según el sitio de empadronamiento. Presentas el empadronamiento y todo, un poquito de lío. Y luego presentas un colegio... así que mejor directamente al privado [se refiere al concertado] y el colegio un poquito mejor (...) Trabajo justo en frente, atrás de Maristas. En China también funciona así, te empadronas y vas a los colegios más cercanos. (E12, concertado, medio, China).

La razón de elegir en primer lugar centros concertados obedeció a una percepción general de las familias de este perfil a contemplar la educación española como excesivamente permisiva con el alumnado, con una falta de disciplina como su principal carencia, aspecto coincidente con estudios que miden las preferencias de las familias de origen marroquí en Cataluña (Carrasco et al., 2009).

Este supuesto déficit escolar sería solventado por una educación más disciplinada y estricta, proporcionada por la red concertada en mayor medida. Por lo tanto, esta red de centros se erigió como la más deseada a la hora de escolarizar a los descendientes, en su objetivo de proporcionar un futuro empleo de “cuello blanco” que sería más fácil de conseguir compartiendo aula con un alumnado más homogéneo entre sí y de un estatus socioeconómico más elevado, como inferimos a partir de este fragmento recuperado de la misma entrevista.

Eso, entre otras cosas (...) De verdad que hay colegios públicos que son buenos también pero lo único la gente, eso ya... en China a la gente le gusta que los niños estudien más para tener un trabajo de oficina... (E12, concertado, medio, China).

La red concertada cumpliría así la función de sustentadora de esa distinción, sirviendo de freno ante la posibilidad de compartir el espacio educativo con población socialmente desfavorecida. Los costes indirectos y añadidos de la red concertada se entendían como asumibles –en la medida de lo posible- por muchas de las familias entrevistadas, aunque en realidad suponían un esfuerzo económico proporcionalmente mayor que para las familias autóctonas escolarizadas en estos centros.

La defensa de la red concertada fue en estos casos muy clara, llegando a expresar en ocasiones que estaba justificado el coste porque esta red tendría unos mejores servicios que la pública. Estos discursos se dieron igualmente en familias que no habían logrado escolarizar a los descendientes en esta red, como observamos en los siguientes testimonios de familias con descendientes escolarizados en el CAC-3, cuando nos informan de los gastos de otros centros concertados.

Los gastos... no es todos los días, pagas una vez y ya está. Y el uniforme... pues yo lo prefiero, así no miran qué llevan puesto los unos y los otros. (E29, público, medio, Bolivia, CAC-3).

Los gastos del colegio son los del uniforme, pero vale la pena. (E31, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3).

Otro aspecto especialmente valorado de la red concertada fue la continuidad en las etapas formativas, como una característica que solía darse en la mayoría de estos centros. Este es un aspecto que la literatura se encarga de señalar como una de las “fallas” de los centros públicos en el contexto español y una de las razones que inciden en que sean menos deseados por las familias, lo que provoca un aumento de la segregación escolar en ellos (Síndic de Greuges, 2008, p. 73).

De esta manera, la preferencia por la escolarización continua en el mismo centro fue algo buscado por estas familias, relacionada con la búsqueda de homogeneidad en su alumnado, por lo que se penalizó la opción pública porque suponía un cambio obligatorio a un nuevo instituto. La razón argumentada partía de una visión comunitaria de la educación en la que se valoraba el “ambiente familiar”, participativo, con alumnado homogéneo, permanente y estable. Lo observamos en los siguientes testimonios de dos familias bolivianas –hermanas- cuando nos comentan que buscan la continuidad de etapas para que no haya un cambio de compañeros de curso. El objetivo es buscar esa escuela cercana y familiar como en su país de origen, nos comentan, donde los diferentes agentes educativos –profesorado, familias y alumnado- participan del proceso educativo. Esta característica las empujó a buscar, sin éxito, la red concertada. Estos perfiles, con una alta apuesta escolar, valoraban la escuela como un espacio de socialización e identidad compartida con la familia, filosofía que echaban en falta en los centros públicos españoles.

En Bolivia la educación, o sea la formación, es que se hace piña con los mismos compañeros, o sea, que es una familia más, los padres forman parte del colegio, se hacen actividades deportivas... o sea es muy bonito el colegio (...) aquí yo veía que aunque fueron la mayoría al mismo centro o una gran cantidad, pues los separaban por clases, o un año les tocaba y al año estaban con otra gente (...) no he visto que mi hijo tenga ese “¡oh mi escuela, mi colegio, mis compañeros!” Y esa cercanía, yo veía que a lo mejor en un concertado mantenías ese... (...) Para mí es muy importante el grupo, sus amigos, esas relaciones... (...) todos los padres y

profesores... entonces hay más diálogo, hay más compenetración, es más familiar el colegio. (E6, público, medio-alto, Bolivia).

Entonces yo no veo mucha participación de padres con el colegio, que me gustaría por ejemplo decir, “mira vamos a hacer esto y nos vamos a reunir...” Cada padre va a su bola, yo ya no sé si es por trabajo... (...) Sí, con la gente. Pero ya te digo, allí [en Bolivia] había mucha... unión, desde niños, yo qué sé... veo esa diferencia también. (E9, público, medio, Bolivia).

Como vemos, la escolarización en la red concertada no siempre fue posible. La falta de servicios de custodia ofertados por algunos centros concertados era una de las razones que imposibilitaban el hecho de ser elegidos por una gran parte de las familias, a pesar de ser los más deseados. Se aprecia por ejemplo en el siguiente fragmento, en el que la falta de actividades en horario de tarde o de proporcionar servicios de comedor, más necesitados por las familias inmigradas sin red de cuidados, lleva a que la escolarización final sea en un centro público que dispone de estos servicios.

Aunque sí queríamos meterla en un concertado, de momento queríamos probar en un público a ver qué tal. Salió bien, lo único malo que no nos dieron comedor y eso lo necesitábamos el año pasado (...) De momento, para empezar, no queríamos meterla en un concertado, en ese momento estaba trabajando, entonces lo que quería era meterla en un sitio para que estuviera hasta las cinco de la tarde, no me importaba pagar un comedor (...) Este fue porque ya no quedaba ninguna opción, el otro nos llamaron a la semana, pero ya nada. (E32, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3).

Algunas familias, pese a las dificultades, consiguieron acceder a centros concertados tras una estrategia muy persistente. Los motivos argumentados, además de los que acabamos de mencionar relativos a la composición social o a la disciplina, estuvieron relacionados con la estética y se referían al uniforme escolar. El hecho de que la obligatoriedad del uniforme no sea una característica del sistema educativo español era un aspecto que, a priori, no nos parecía importante como posible tema a tener en cuenta, sin embargo, rápidamente emergió como un factor que las familias tuvieron muy presente en sus preferencias de elección. Especialmente se daba en las familias de origen latinoamericano, donde el uniforme tenían carácter obligatorio en los centros educativos de sus países de origen y que, por ello, veían de esta manera como un signo de distinción en las escuelas españolas.

En este sentido, en este perfil familiar se observó la interdependencia de los factores culturales y de clase a la hora de comprender el significado del uniforme en el contexto español. A pesar de que las familias entendían la no obligatoriedad del uniforme escolar, el hecho de que fuera el distintivo de la red concertada provocaba la identificación directa con cierto estatus, que veían relacionado con la disciplina, la seriedad y la formalidad que tanto valoraban. De esta manera, el uniforme escolar presente en algunos centros escolares pasó a ser un aspecto deseado por las familias. Las opiniones acerca de que resultaba un esfuerzo económico que merecía la pena, nuevamente, fue la tónica discursiva.

[Sobre las preferencias del concertado] Después el tema del uniforme, son cosas que a lo mejor son absurdas ¿no? Pero claro, allá te acostumbras a ver a tu hijo o a

tu hija con uniforme... pues esa otra visión, a lo mejor también por eso, pero al final dije mi hija cuanto más va avanzando la clase hace más grupo y mi hija ya tenía su grupo y ya... ya se terminó. (E6, público, medio-alto, Bolivia, público).

La vinculación del uniforme escolar con la red privada concertada fue un tipo de información que manejaron y expresaron las familias recurrentemente. El discurso sobre las ventajas de llevarlo se imponía sobre las desventajas –económicas principalmente- aludiendo en un primer momento a un carácter democratizador y práctico, como vimos anteriormente, para a continuación mostrarlo como un signo de distinción y formalidad, relevante a la hora de elegir un centro escolar.

Me imaginaba que todos los niños iban con uniforme, y ya vi que aquí los público van sin uniforme, aunque no me chocó tampoco. No me afectó a la hora de elegir colegio porque ya lo había visto, llevaba un tiempo aquí, pero sí me di cuenta que los privados eran uniformados. (E36, público, medio-alto, Perú, CAC-3).

Se paga el uniforme, pero vale la pena. Y además eso es una de las cosas que me extrañaba de aquí, el uniforme. Allí hay que ir bien uniformado, y eso me gusta, además no tienes que estar mirando qué te pones o qué no te pones. Con el uniforme todos son iguales. Y es que peleamos mucho con la ropa. Y no solo práctico, es más elegante, es más colegial, más bonito. (...) Sí, yo para el instituto voy a buscar un concertado. (E31, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3).

Esto se aprecia de un modo especialmente revelador en el caso de la siguiente familia que, al tener un solo hijo, focalizó todos los esfuerzos en conseguir su escolarización en el centro de preferencia, hasta llegar a esperar a que se quede una plaza libre. El argumento fue contundente: quería un centro que tuviera la obligatoriedad de llevar uniforme escolar y estaban dispuestos a esperar, a pesar de las dificultades a la hora de conseguir una plaza.

En un principio habíamos buscado un colegio que está aquí al lado, como se llama... que es también con uniforme... que está aquí al lado del puente... [colegio concertado, baja concentración] Pero allí no se pudo. Que ya estaba bastante lleno y no había plazas, entonces fue que acudimos a este colegio y... buscamos varias alternativas para no quedarnos digamos sin plazas (...) No, no fue fácil (...) tuve que ir otra vez allí a solicitar y les dije mira que yo quiero por tal motivo, porque vivo aquí al lado del colegio y quisiera más que todo por eso. Y entonces fue así que obtuvimos una plaza ahí (...) En principio me dijo que hasta que comience el colegio pues no tendrían digamos una clara información, que ya cuando tuvieran a todos los alumnos metidos ahí... yo creo que a lo mejor se fue alguno y se cambiaron de colegio igual... entonces me dijeron ya veríamos ahí y encajaríamos ahí a tu niño. Vale, le dije, y esperamos hasta eso. Y mientras tuve que ir a buscar otra plaza que es... [colegio público, baja concentración] que está bastante retirado de aquí, casi por el Carrefour o el Día. (E2, concertado, medio, Bolivia).

6.1.2. Disconformidad inicial con el centro asignado y plan de contingencia

En este perfil familiar era muy común que el primer centro escolar no fuera el deseado, situación que venía propiciada en muchas ocasiones por el hecho de llegar a la ciudad con el curso empezado –como nos habían comentado las personas responsables entrevistadas- lo que suponía que las posibilidades reales de elección se redujeran drásticamente como consecuencia de la falta de plazas escolares.

El proceso por el cual se asignaban las plazas tenía como plazo formal el mes de marzo, por lo que, una vez terminado esta fecha de plazo, los centros escolares más solicitados cubrían todas sus plazas, y las nuevas matrículas –de familias que las solicitaban fuera de plazo- se asignaban de entre el listado de centros que no habían cubierto todas las vacantes.

Es lo que se conoce como el proceso de “matrícula viva” por el cual las familias son reubicadas en los centros con plazas, que suelen ser los menos demandados (Carrasco i Pons et al., 2012). Como consecuencia de ello, la red concertada, aunque la favorita de la mayoría de estas familias, no acogía en un número acorde a éstas y, de este hecho, se derivaba la escolarización en centros públicos, así como los argumentos justificadores de este hecho.

En este tipo de familias, con elevadas aspiraciones y expectativas, la disconformidad con el primer centro escolar de asignación era notable. Así se ilustra en los siguientes ejemplos, de familias que habían llegado con el curso comenzado y se tenían que conformar con centros de tercera o cuarta asignación.

Lo del colegio fue un cambio fuerte, porque llegamos a Granada con el colegio empezado y fue ir a pedir un colegio para nuestra zona y al final fue este. Nos dieron tres opciones pero hemos ido y estaban todos ocupados y este era el que más cerca nos quedaba (...) Este fue porque ya no quedaba ninguna opción, para el otro nos llamaron a la semana, pero ya nada. (E32, público, medio, Bolivia, CAC-3).

Entonces yo presenté la solicitud en el colegio X [concertado, baja concentración] y, al no tener plaza porque si no presentas en el colegio Y [público, baja concentración] pues te quedas sin plaza porque es muy solicitado, se te termina. Entonces me llegó de rebote al colegio Z [público, concentración media], fue “rebotado” al colegio Z. (E6, público, medio-alto, Bolivia).

En primera instancia, estas familias intentaron evitar el estigma de los centros con plazas libres, conocedoras de que se trataba de centros menos demandados, pero la imposibilidad de hacerlo fue una constante. En este sentido, diversos estudios (Alegre, 2017; Carrasco i Pons et al., 2012; Garreta, 2011; Síndic de Greuges, 2008) han demostrado que estos centros con plazas libres se tratan de evitar por gran parte de las familias, también las autóctonas, con la diferencia de que la condición migrante en este caso no permitiría “escapar tan fácilmente”.

Se observó que estos centros asignados por defecto en el momento de la llegada cumplían la función de centros temporales o “centros puente”, mientras no se tenía ni un conocimiento amplio de la red de centros de la ciudad ni la capacidad real de elección, teniendo que esperar otras oportunidades de cambio escolar en cursos venideros. Esta insistencia en el cambio de centro se ve de manera clara en la familia de origen chino a la que aludimos anteriormente que, conocedora de las normas de asignación, aprovecharon las escasas oportunidades del sistema tomando ventaja de su situación residencial.

Si yo viviera aquí sí entra. Y si este año no entra, al siguiente año, cuando un niño sale, entran otros. Yo lo apuntaría a otro centro y al año siguiente entraría (...) Sí, yo directamente presenté allí y ya no presenté a otro. (E12, concertado, medio, China).

Las familias que fueron asignadas a centros no deseados mostraban cierta flexibilidad adaptativa a la hora de mantener a los menores en estos centros. En muchos casos pasaban de ser temporales a asumidos como escolarización temprana, pero no más allá, ya que nos decían que la búsqueda de otros centros comenzaba desde el primer momento, aunque se mantuviera a los menores en estos centros de asignación inicial.

En ocasiones, aunque el deseo inicial fuera cambiarlos cuanto antes y ante la dificultad a la hora de encontrar plazas en centros altamente valorados, la estrategia se reconfiguraba mediante un análisis de pros y contras de los centros asignados. En estos momentos se valoraban aspectos como que tuvieran poco alumnado, una mayor cercanía personal del equipo de dirección o un carácter multicultural, por ejemplo. Otra de las razones esgrimidas para permanecer en ellos era el miedo al posible trastorno que un cambio de centro pudiera ocasionar en los menores. Estas razones, nos contaron, inclinaron la balanza a la hora de mantenerlos en ellos. Lo vemos en los siguientes fragmentos.

Nosotros estamos contentos con el carácter multicultural del colegio y como se reúnen las familias cada una con su cultura y su comida. (E28, público, medio-alto, Marruecos, CAC-3).

Ella de inicial iba a estudiar en el centro X [público, baja concentración]. Pedí plaza pero no había, aunque era mi zona, el que me quedaba justo enfrente. Entonces me dieron el centro Y [Caso 3] en la Consejería de Educación. Y se quedó acá (...) No era la primera opción. Es un colegio muy solicitado y no había plazas (...) Lo que pasa que me decían que ellos allí eran 20-25 alumnos por aula y aquí son menos. Entonces por eso también lo dejé, porque se trabaja mejor en grupo reducido. Y que termine la primaria acá (...) Y luego me decían referencias, cuando ya me preguntaban dónde estaba mi niña, que este [CAC-3] era bueno porque había poco alumnado. (E36, público, medio-alto, Perú, CAC-3).

En otros casos, se aludía a un supuesto cambio en la composición del centro escolar de asignación con el paso de los años, por lo que se llegaba a aceptar, en lo que se puede interpretar como una justificación, resignación o aceptación del centro asignado. Por ejemplo se observa en el relato siguiente, en el que una madre soltera que se vio condicionada a escolarizar en un centro orientado a su condición, tras manifestarse inicialmente dubitativa, se mostró finalmente contenta con el tipo de educación que estaba recibiendo en el centro. Esta familia mostraba unas expectativas e implicación con el colegio muy altas, que paradójicamente chocaban con las características a priori no deseadas de un centro especializado en familias con diversidad y con alta concentración escolar.

Aquí hay muchos que ya ves... un colegio que vienen niños de familias desestructuradas. Hoy en día los niños que vienen aquí es más por el tema económico, más que por familias desestructuradas. Yo estoy aquí desde hace bastante tiempo, hace 6 años que están mis niños aquí. Entonces yo he visto un

cambio... o sea una transformación, de los niños, del colegio, de todo. Y la clase de niños que vienen y se van, además que estoy en el Consejo Escolar, pues he visto. Me gusta mucho, la verdad, cómo se trabaja aquí porque no discriminan a los niños, porque tienen paciencia, les dan ayuda, si necesitan ayuda psicológica se la dan y trabajan todos los maestros a la vez por el niño (...) Yo me planteé sacarlos a los niños porque decía yo si los niños que vienen no hablan español, van por debajo, pues los míos se van a quedar ahí y siempre van a estar ahí. Pero luego, veo el de 7 años, claro los otros es que son malos, no es que no avancen [por culpa de otros] es que no avanzan ellos. Pero veo el de 7 años, que va, que va, que va... Hay uno que está en los Escolapios y mi hijo sabe más que el niño que está en los Escolapios. (E14, concertado, medio-alto, Bolivia, CAC-2).

En estas ocasiones aparecía un discurso ambivalente (Martín Criado, 1998, 2014) que trataba de justificar la escolarización en centros de alta concentración. Estos discursos de justificación a posteriori de las familias ante elecciones poco satisfactorias han sido señalados en diferentes estudios que demuestran un deseo por escolarizarse en centros concertados que chocan con la realidad de los datos de escolarización mayoritaria en la red pública (Roger-García & Andrés-Candelas, 2014, p. 11). En el ejemplo siguiente se aprecia esto nítidamente, en el momento en el que comienzan alabando el centro en el que están escolarizados los menores, para acabar reconociendo que le habían hablado mal de los centros públicos en general y del suyo en particular, pero que no había podido optar a otros centros.

Hay otras madres que yo conozco que no tienen esa cercanía con la directora, y eso es importante. Y entonces dije, se queda aquí, tendré que aguantarme, siempre que esté bien claro, si yo veo que no está bien, le dolerá a mi niño el cambiarlo pero lo haré (...) Los mismos españoles dicen que los públicos no están tan avanzados, yo no sé por qué lo dicen, como los concertados o privados. Amigos, conocidos... O incluso mismo en el autobús escuchas que dicen ¡ah mira el colegio de la calle X (CAC-3)! y tal... y que los públicos no son tan buenos como los concertados y tal... y empiezan a hablar [que] hay diferencia sobre el estudio. [E31, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3].

Otras veces, la justificación se concretaba en una crítica o acusación de que en determinados centros escolares concertados no se permitía la entrada a determinados perfiles familiares. Acusaciones que no estarían alejadas de algunas malas prácticas institucionales llevadas a cabo por determinados centros concertados, como vimos en el capítulo anterior.

Lo comprobamos de una manera muy clara en el relato de una familia de nacionalidad marroquí que tuvo que elegir un centro de alta concentración ante la imposibilidad de escolarización en el centro deseado. Esto no se quedó aquí sino que, los progenitores, tras preguntar al grupo de iguales, llegaron a la conclusión de que a nadie de su misma nacionalidad se le había permitido. Se observa en su discurso una crítica al centro en cuestión, afirmando que discriminaba a las familias musulmanas en base a la religión y a la clase social. En este caso, la religión católica no resultaba un problema para ellos, a pesar de ser musulmanes, pues priorizaban el poder escolarizarse en centros recomendados de alta demanda.

También el colegio X [concertado, baja concentración] de al lado, que dicen que va gente rica, que a su amiga le pidieron la licencia del negocio y que rellenara el

formulario, y luego no le han aceptado al niño. Dicen que de pijos (risas) Yo no lo sabía hasta que no pedí plaza para mi hija, y me dijeron que no había plaza, entonces hablé con mi vecina, que su hija estaba allí, y me dijo, no se puede (...) Para todos los extranjeros no hay plaza (...) Nosotros le preguntamos a otros padres por los colegios. (E28, público, medio-alto, Marruecos, CAC-3).

A la hora de preferir en mayor o menor medida la red concertada, resultó importante la edad de escolarización de los descendientes. Las familias mostraban mayor flexibilidad en la etapa primaria, mientras que los descendientes todavía eran pequeños. Se aludía en estos casos a que la formación en estos niveles no resultaba tan avanzada, por lo que, ante supuestas “carencias” en la red pública, éstas se podrían suplir con el refuerzo parental, como vimos en el capítulo anterior. Sin embargo, no ocurría lo mismo en secundaria, con contenidos más exigentes y desconocidos para las familias extranjeras, especialmente en un sistema educativo ajeno. En estos niveles, nuevamente los centros concertados eran los preferidos y los buscados con mayor ahínco para evitar un supuesto “retraso” educativo en los institutos públicos.

Se aprecia muy bien en la siguiente entrevistada, una familia boliviana con su único hijo escolarizado en un colegio de alta concentración público, cuyo deseo era que el próximo instituto de elección, fuera concertado.

A mí la red concertada me gusta más, no sé si será cierto o no será cierto, pero otros dicen y hablan y dicen que el colegio donde está mi niño no es tan bueno, que están retrasados porque hay chinos, porque no saben hablar... y yo... ¿qué hago? Pues si mi niño no me trae deberes pues yo le doy para que lea o le hago que resumen de la tabla. Ahora lo puedo hacer pero cuando llegue a 6º que lo tengo que cambiar sí o sí, irá a un concertado. (E31, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3).

Ante la desconfianza, pues, generada por escolarizar a los descendientes en centros poco demandados, estas familias permanecían alerta ante posibles aspectos negativos que pudiesen observar en los centros como argumentos ante un posterior cambio. Esta disconformidad se ponía de manifiesto en la terminología empleada y en el continuo “estado de alerta” ante la posibilidad de cambiar a los menores a otros centros si la ocasión lo requiriese. Lo vemos de una manera muy gráfica en el lenguaje despectivo utilizado en los siguientes pasajes sobre el centro de asignación (“rebote”), en la vehemencia a la hora de la intención de cambiar de centro a pesar de las consecuencias en los menores (“...le dolerá a mi niño...”) o, finalmente, cuando se sincera y admite que el centro de asignación no es de su agrado.

(...) me llegó de rebote al colegio X [público, concentración media], fue rebotado al colegio X. (E6, público, medio-alto, Bolivia).

(...) si yo veo que no está bien, le dolerá a mi niño el cambiarlo pero lo haré. (E31, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3).

Sí, porque la verdad que no me gusta... hay casos y casos, pero la verdad que no me gusta mucho el nivel del colegio de aquí, porque mi hija pasó un... no me gustaba mucho la... a ver cómo te digo, el nivel que llevaban. (E9, público, medio, Bolivia).

En los casos en los que el paso a la etapa secundaria no permitía la elección de un centro concertado –habitual en las familias inmigradas por el “cierre” de los centros concertados a familias que no comenzaban la escolarización en ellos- se buscaban institutos públicos de “buena fama”. En general, ante las dificultades de encontrar, primero un colegio, y luego un instituto concertados, en estos perfiles las familias readaptaban estrategias para buscar centros que pudieran cumplir su principal precepto –baja concentración de alumnado extranjero- aunque siempre con el horizonte puesto en la anhelada red concertada.

Siempre hay plazas en el instituto X [público, baja concentración], porque es un instituto muy grande, que hay muchos cursos (...) Pero intentaré en segundo [curso] volver a solicitar allí [instituto Y, público, baja concentración] aunque tampoco es seguro porque la hermana ya sale este año de Bachillerato. (E9, público, medio, Bolivia).

6.1.3. Evitar concentración étnica y “malas compañías”

Las familias ponían en valor en sus testimonios la disciplina y el rendimiento, que relacionaban directamente con la composición escolar de los centros. Como venimos apuntando, los discursos en torno a la elección se encaminaban a evitar aquellos centros percibidos como poco recomendables por el tipo de alumnado que acudía a ellos, argumentando que podrían retrasar o perjudicar el correcto desarrollo de la formación o directamente resultar peligrosos para la convivencia escolar. Estas familias evitaban las escuelas con concentración de alumnado extranjero de habla no hispana y alumnado de etnia gitana. Las razones descansaban en la creencia, como apunta Carabaña (2012) compartida con las clases medias autóctonas, que las aulas con presencia de alumnado extranjero se verían perjudicadas en su correcto funcionamiento académico.

Las familias de origen latinoamericano se mostraron especialmente incisivas en este aspecto, al considerar que el alumnado procedente de Marruecos, China, o de países de un idioma diferente al español, retrasaba el aprendizaje del grupo. En el siguiente ejemplo, la entrevistada, a pesar de que escolarizaba a sus dos hijos en un colegio público con presencia moderada de alumnado extranjero (13,7%), muestra su disconformidad con el tipo de alumnado presente en su centro.

Eso influye, sí, sí. Ahí en el colegio X [público] era solo ella (su hija) y una amiguilla, las demás eran todas españolas, y eran 25 alumnos creo. Y eso he visto que afecta, el hecho de que haya más inmigrantes hace que a lo mejor los “profes” y las “seños” se sientan más conformados y no saquen lo máximo de ellos. (E20, público, medio, Bolivia).

Abundando en la idea de la posibilidad de que una presencia de alumnado diverso en clase pudiera conllevar efectos negativos en el aprendizaje, esta misma entrevistada concretó y amplió el argumento, añadiendo que se refería específicamente a alumnado de origen marroquí. De hecho, ésta fue la nacionalidad que apareció de manera más recurrente en las entrevistas a familias latinoamericanas, cuando se referían a evitar la concentración de alumnado de origen extranjero en las aulas. Se observa en el siguiente fragmento, en el que especifica que se refiere a alumnado de nacionalidad marroquí.

[Sobre la diversidad cultural] Hombre me gusta pero también por una parte lo veo también un poco... porque no toda la vida van a estar juntas, y para relacionarse

con otras y eso, también he visto que quizá un poco... les impediría eso, pero como te digo en este colegio hay más “moros”, que yo veo moros y claro españoles hay muy pocos. Mi marido dice: “es que tiene que juntarse con niñas españolas”. Para hablar, conocerse, que se relacionen. (E20, público, medio, Bolivia).

El supuesto retraso educativo causado por la presencia de nacionalidades no hispanas se llegaba a tolerar nuevamente en las primeras etapas educativas –del mismo modo que un centro no deseado- pero de ninguna manera en la etapa secundaria. Por lo tanto, el alumnado no deseado se admitiría en estas etapas tempranas justificando su presencia como posibilitadora de un aprendizaje en valores de integración y multiculturalidad, pero parece que estas enseñanzas dejarían de ser importantes en niveles más avanzados, en pos de una educación más competitiva. Así lo vemos en el siguiente pasaje de otra entrevistada, también de origen boliviano.

Yo ahora ya sé cómo va, y ahora prefiero que esté aquí por ahora por el hecho de que aprenderá mejor si hay pocos niños, prefiero que esté en un colegio de 5 niños que de 20. Y además a nivel de personas (multiculturalidad) aquí aprende más, no a nivel intelectual, a nivel de compañerismo, ser mejor personas, aquí aprende más, y eso es lo que me agarra aquí. (E31, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3).

Para estas familias el alumnado de habla no hispana no sería el único a evitar, sino que tampoco verían con buenos ojos el hecho de compartir espacios educativos con compatriotas, especialmente cuando su presencia resultaba considerable. En estos casos, la consecuencia negativa vendría dada por una supuesta merma en la integración cultural, insinuando que la concentración de una misma nacionalidad dificultaría la relación con el alumnado autóctono. Las familias de este perfil aludían constantemente a la necesidad de establecer relaciones duraderas y propiciar el contacto por parte de los menores y de ellas mismas con población autóctona, alejándose incluso de compatriotas, que se veían como poco recomendables para conseguir este objetivo. Se puede apreciar esto en familias de nacionalidad boliviana que habían escolarizado a sus descendientes en un centro de alta concentración en el que no había una presencia elevada de compatriotas, lo que resultaba positivo para ellas, como nos expresan en estas citas.

Yo pregunté directamente en el colegio porque no había muchos de Bolivia. Porque hay otro colegio cerca de donde yo vivo, pero hay muchos de Bolivia y no me gusta que estén (...) [Ahí] hay mucho boliviano. Que ahí vienen del Zaidin.... Y yo siempre pasaba por aquí y veía que no había bolivianos. (E30, público, medio, Bolivia, CAC-3).

Yo prefiero que haya variedad de nacionalidades, pero que no haya de mi país (risas). (E31, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3).

A lo largo de las entrevistas realizadas, el término “malas compañías” apareció en varias ocasiones, siempre asociado a un tipo de alumnado conflictivo y poco recomendable que estaría más presente en determinados centros escolares de la ciudad. El término se refería en gran parte a la población de etnia gitana y a la nacionalidad marroquí, como venimos indicando. Se identificaba a este tipo de población directamente con la delincuencia, ahondando en los

estereotipos racistas y estableciendo peligrosas asociaciones a supuestas razones culturales justificatorias y culpabilizadoras de su exclusión socioeconómica. Son muy ilustrativos estos dos ejemplos, de una familia de nacionalidad peruana que elabora un relato de culpabilización hacia la etnia gitana, y una familia senegalesa que hace lo propio al vincular estas nacionalidades con la violencia y la delincuencia.

En Latinoamérica hay mucha desigualdad. Yo estuve en Perú en agosto y me encontré con un amigo y me lo confirma. En Perú ha cambiado mucho, tú ves a la genta mal vestida por la calle y te parece que son pobres, pero no lo son, es cultural, llevan dinero pero visten mal. En España la gente viste bien y a lo mejor no tiene un duro. Es como lo que yo digo, el gitano en España, cuando había dinero, ¿por qué no cambio su forma de vida? Porque era cultural. (E36, público, medio-alto, Perú, CAC-3).

Y en los niños también algunos que no... son igual que yo pero... muchos con los gitanillos, peleas... eso también hay que verlo. Porque no puedes todo el día detrás de tus niños, con peleas y otra pelea y tú tener que hablar con la directora. Hay unos colegios que tienen más control que este. Controlan al niño bien para que salga. Siempre con los niños hay follón, mucho follón. (E8, concertado, medio, Senegal).

Para estas familias la integración se conseguiría con un contacto frecuente con alumnado autóctono, mientras que lo contrario, la exclusión, sería consecuencia de la relación con cierto alumnado que pudiera alejarles del objetivo central del proyecto migratorio: el éxito escolar. Estos grupos a evitar serían, como venimos señalando, la etnia gitana y la nacionalidad marroquí principalmente, o un excesivo número de alumnado extranjero. El siguiente fragmento da buena cuenta de ello.

Mi niña pese a que ha sido un poquillo más dura para el estudio, no ha tenido problema de amistades aquí [el miedo que tengo es] la gente más que todo porque a lo mejor el nivel... la gente... yo también soy extranjera así que no debería hablar así pero hay gente por ejemplo [en el instituto X, público] muchos “moros”(...) parece que les superan los niños y no lo pueden controlar, entonces es lo que me da... hay rumores de que corre también droga y... porros y yo qué sé (...) hacen mucho las amistades porque, por muy dura que sea la niña y por muy buena, si tiene unas amistades que... y en esa edad que es la edad del pavo, que no saben ni se entienden ellos mismos, pues cambia la cosa, entonces me da miedo que bajen su nivel, más que todo su nivel... la motivación que tienen de estudio. (E9, público, medio, Bolivia).

Un tema de condensa de manera muy plástica las motivaciones y representaciones para evitar determinado tipo de alumnado y de centros, es el que asocia el peligro de la droga y su mayor presencia en los institutos públicos de España. Las familias aducían esta problemática en relación a la supuesta falta de disciplina y exceso de libertad de la red pública. Este imaginario se expresaba de una forma espontánea y directa, como un problema que preocupaba a las familias con menores cursando la educación secundaria o en el momento de la elección de centro en esta etapa.

En algunas ocasiones pareció que la percepción de este problema no se basaba en la experiencia propia o en la observación, sino en información –a veces vaga- que provenía de terceras personas o simplemente en base a un imaginario compartido acerca de la educación española y su falta de disciplina. En este sentido, las familias nos informaban que había institutos más propicios que otros –principalmente públicos- con presencia de droga y, al contrario, centros concertados y vigilados donde este problema no se permitía. Se observa de manera clara en los siguientes fragmentos.

Las dos veces que hemos ido a ver, había actividades del colegio, es que... no podemos conocer a fondo, solamente por lo que nos han dicho que está cerrado, que dicen que no dejan a los alumnos salir, y hay un [miembro de] seguridad en la puerta. Hay control de quien entra y quién sale (...) Sí, y ahí adentro no pueden ni fumar ni nada... que ahora se ve mucho en los colegios “chavalicos” que andan fumando, andan drogándose ahí... (...) Y por lo menos he visto que como es el colegio cerrado pues hay más control. (E1, concertado, medio, Bolivia).

[Sobre un instituto público y las posibilidades de elección] No, no me gusta mucho. Y otras [se van al] instituto X [público] ¡Es que hablan mucho! Porque dicen que fuman mucho allí, que allá mucho, que no sé qué... Claro, pero yo quisiera meterla ya a un privado [se refiere al concertado], si va a hacer el instituto y el bachiller, porque como está tan bien visto el privado. (E20, público, medio, Bolivia).

La estrategia más efectiva para evitar este peligro era la escolarización en la red concertada, que se consideraba menos expuesta a este tipo de problemas. Si no fuera posible desde los primeros momentos, mediante una escolarización en colegios concertados altamente valorados, la estrategia sería la de escolarizar en un centro público en la etapa primaria, pero con el objetivo puesto en el cambio a un instituto concertado. Así se aprecia en el siguiente fragmento, en el que el entrevistado describe las diferencias entre la juventud peruana y española.

[Sobre la elección de centros privados o privados concertados] Nosotros aquí no lo vimos más que nada por los precios, y luego porque tampoco lo vi necesario acá. Ahora en secundaria pues habrá que tener un poco más de cuidado acá, porque veo a la juventud española más perdida que la peruana, acá hay más vicio, sí aquí hay más vicio (...) me da miedo la juventud acá porque empieza con el porro, mientras que allí está más en la clase baja, está peor visto. Aquí no, aquí como que está más normalizado, y yo no lo veo normal. (E36, público, medio-alto, Perú, CAC-3).

Por lo tanto, en el momento de la elección de instituto era cuando se disparaban y se tenían más en cuenta estos miedos. Las preferencias por el control y la disciplina se relacionaban con las características y el tamaño del instituto. De esta manera, en los institutos públicos y en los de mayor tamaño el control hacia el alumnado sería menor que en aquellos más pequeños y en los concertados, nos decían. A partir de esta concepción, observamos que el tamaño y la titularidad se relacionaban con la distinción y la homogeneidad que tratábamos anteriormente. Los centros concertados y pequeños proporcionarían un ambiente más controlado, más homogéneo y familiar, por lo que el tamaño resultaba un factor relevante en las preferencias escolares en aquellos casos en los que no se podía acceder a un centro concertado, limitando de esta manera el factor red escolar como única característica valorable. Bajo esta premisa, se aceptarían centros públicos en el caso de que se percibiera que resultaban menos peligrosos si estos tenían

un tamaño pequeño, supliendo así la supuesta falta de control. Al factor tamaño se añadía el factor composición escolar, como se aprecia en los siguientes pasajes.

[Sobre el instituto X (público, baja concentración)] Ese instituto es muy bueno porque es un instituto pequeño y muy controlado, y es muy difícil el ingreso. (E9, público, medio, Bolivia).

Me dan buenas referencias del instituto X [público, baja concentración], que es muy recto, que hay mucha presión, que los niños... que los profesores exigen mucho, están en contacto con los padres... me gusta. (E36, público, medio-alto, Perú, CAC-3).

6.1.4. Auto-concentración funcional

El hecho de evitar a un determinado alumnado de etnia gitana, de menos recursos o de diferente nacionalidad, y preferir la red concertada por la menor presencia de alumnado de estas características, no implicaba, sin embargo, el deseo de ser los únicos extranjeros del centro. Es más, esto se veía como una amenaza ante potenciales actitudes discriminatorias del alumnado autóctono o incluso entre familias.

Nos contaban que la fórmula ideal sería la de un centro concertado en el que la presencia de alumnado de diferente nacionalidad fuera poca y diversa. De esta manera, una presencia baja pero con algún compatriota sería lo preferible, por delante de un aula en el que fueran los únicos extranjeros, debido al miedo a una posible discriminación, que se podría ver acentuada en el paso al instituto. Se observó en estos casos una estrategia más calculada, buscando factores más favorables al éxito educativo, como la integración a través de la escuela, que se conseguiría compartiendo el aula con algunos compatriotas. Este hecho facilitaría el proceso de adaptación de los descendientes al sistema educativo y a la sociedad en su conjunto, minimizando el periodo habitual de adaptación, como se observa en los siguientes ejemplos.

Y ahora prefiero que sea concertado aunque me quede un poco más lejos. El centro X [concertado] es el que me queda más cerca entonces yo quiero ahora ponerlo ahí (...) Ahora en los concertados hay más niños extranjeros, no estaría solo (...) A mi bolivianos sí me gusta que haya, por lo menos ellos se creen que estamos en familia. (E29, público, medio, Bolivia, CAC-3).

A mi concertado también me gusta pero que haya variedad (...) Y además porque me enteré que había muchos niños de diferentes culturas, lenguas, y eso me gusta. Y no me gusta tampoco el hecho de que fuera un colegio en el que únicamente haya niños españoles por el hecho de que pudiera sentirse el niño aislado. (...) Yo para el instituto voy a buscar un concertado pero que no haya "puro de españoles". Que no sea el único, eso no. (E31, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3).

Este perfil familiar justificaba la escolarización en centros de alta concentración argumentando que precisamente en la red concertada –y en mayor medida la privada– podría haber más riesgo de toparse con actitudes discriminatorias o prácticas de *bullying* por parte de un alumnado menos acostumbrado a compartir espacios con extranjeros. Esta justificación la vemos en la cita siguiente, el caso de una familia boliviana que ya había tenido escolarizada a su única hija en un colegio concertado en Madrid, pero que tras sucesivos cambios de residencia tuvo que elegir un

centro público por una situación laboral actual precaria, que no les permitió asumir gastos añadidos.

Por mi experiencia no he visto mucha diferencia en la educación entre públicos y concertados. La educación es igual. Donde hay diferencia es en los niños, en los privados son más... porque mi niña está haciendo la comunión y va con niños de colegio privado y la dejan de lado, me cuenta que hay un niño gordito y se ríen de él. Ahí yo veo que los niños son... Y en el público no veo yo problemas entre los niños. (E32, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3).

La adaptación y la integración a través del contacto con familias autóctonas se mostraron como elementos muy valorados en este tipo de familias con un mayor capital cultural. Como venimos indicando, un hito especialmente importante resultaba ser el paso a secundaria, en esta coyuntura era donde el discurso se volvía por momentos ambivalente, ante la búsqueda, por un lado, de la distinción y, por el otro, de una concentración escolar funcional que evitara potenciales peligros de discriminación.

Las preferencias y decisiones posteriores de elección de instituto se tomaban en ocasiones conjuntamente entre varias familias de la misma nacionalidad, en aras de fortalecer una trayectoria escolar que mantuviera a las compañeras que se habían hecho en el colegio. En el siguiente ejemplo, los progenitores habían pasado por una experiencia discriminatoria por parte del profesorado en un centro público del municipio de Santa Fe, que impulsó un cambio de residencia y colegio hacia la capital; a raíz de ese episodio, la madre se mostró muy activa en la elección del próximo instituto, liderando a otras madres para que continuaran juntas en el instituto y evitar así episodios de este tipo.

Nosotras queremos que vayan al mismo [instituto]. Lo hemos hablado, sí, para que no se separen, porque es lo mejor para ellas. Porque tienen hijos más mayores y están juntos también, lo que pasa que están en el instituto X [público], pero claro, ellas dicen es que están juntos y claro si están juntos también hay que tenerlas juntas. Pero aunque tengan otras amigas pero que entre ellas se controlen, como van y eso (...) A ella [Delia] también la conozco. Pues de ella sus niñas sí estaban en el colegio X [concertado] (...) Pero ellas están en el paralelo de mi hija, mi hija están en B y ellas están en A, junto con otra. Y la otra está en el B con mi hija. (E20, público, medio, Bolivia).

En estos casos se observó una estrategia de elección conjunta entre familias de la misma nacionalidad y clase social, en lo que puede leerse como una estrategia que aprovechaba el capital social étnico (Zhou, 2005) para impulsar una elección de centro escolar satisfactoria en la etapa secundaria. Como apuntamos, esta activación del capital se puso en marcha con más énfasis en el paso al instituto, cuando apareció el “fantasma” de la discriminación y el racismo. Las familias tuvieron mucho cuidado de evitar la discriminación e intentar integrarse en la nueva sociedad a través de estas prácticas que podríamos denominar como de “auto-concentración” más controlada o selectiva, más funcional, tratando de movilizar el capital étnico en contextos de recursos limitados, como sucede en familias de origen marroquí en Cataluña (Carrasco et al., 2009) pero, en este caso, en perfiles familiares con cierto capital cultural.

En esta estrategia, las redes migratorias jugaban un papel central, sobre todo en los primeros momentos, compartiendo información con sus compatriotas acerca de los centros más valorados de la ciudad. Lo vimos muy claramente en el caso de familias con parientes que habían iniciado el viaje migratorio primero y que iban aconsejando al resto. Por ejemplo, en el fragmento siguiente, de una familia de origen boliviano que tiene a su hermana residiendo en la ciudad con su sobrina ya escolarizada, por lo que se aprovecha del conocimiento de la hermana fruto de un proceso previo de escolarización, en lo que viene a ser una reproducción de trayectorias de clase a través de la escolarización, o el intento, en centros más demandados.

Han entrado automáticamente a la escuela de mi sobrina (...) Mi hermana ha hecho ese trabajo prácticamente, por ejemplo ella estaba en otra escuela que era instituto X [público] y ella dice que ha intentado... ella sí ha hecho ese trabajo, buscar y preguntar. (E6, público, medio-alto, Bolivia).

Lo central es que la búsqueda de información se realizaba inicialmente por los miembros de la red migratoria que llegaban primero a la sociedad receptora, que podemos denominar “familia pionera”⁷⁰, o familias con una experiencia dilatada en la ciudad, algunas de ellas con más de 20 años de residencia. Éstas desempeñaban el trabajo arduo de informarse y probar centros hasta que la red migratoria que llegaba posteriormente se iba escolarizando, o por lo menos lo intentaba, en esos mismos centros. Sin embargo, a menudo no resultaba fácil encontrar plazas en los centros de alta demanda, como vimos anteriormente, y era en este momento cuando aparecía la figura de los centros puente. El origen y el capital educativo de las familias funcionaban de esta manera como vectores de reproducción social, al orientar la estrategia de elección de centro.

6.1.5. Conocimiento y aprovechamiento de la normativa de acceso

En el sistema de asignación de plazas, el criterio de proximidad suele ser el que, a efectos prácticos, decide el acceso a uno u otro centro de entre los que se optan (Gómez-Espino, 2019). Por lo tanto, uno de los factores que lógicamente determinaron el acceso a los centros vino dado por la cercanía a la vivienda.

Estas familias demostraban un conocimiento elevado de la normativa vigente y eran conscientes a lo largo del proceso de escolarización de las posibilidades de elección real en base al baremo de puntuación. Se observó una visión más a largo plazo –relacionada con las expectativas también más planificadas– que tenía en cuenta las posibilidades reales de escolarización y, sobre cuya base, elaboraban una estrategia de elección que maximizara las posibilidades de éxito. Se observa el conocimiento y el aprovechamiento de la proximidad en el fragmento siguiente.

Porque era cerca de la casa. Era el que más cerca estaba. Porque había otro que estaba más lejos pero no... (...) Yo a las niñas las metí primero en el colegio X [público, concentración media] porque era cerca, porque siempre te dan más puntos y eso cuando es cerca de la casa o del domicilio. (E20, público, medio, Bolivia).

⁷⁰ La “familia pionera” tendrá una mayor relevancia en las familias de un perfil de menor apuesta escolar, que trataremos al finalizar este apartado.

En el sistema educativo español, debido a la elevada ponderación de este criterio, se vienen identificando estrategias de elección en torno a la residencia, en ocasiones fraudulentas, llevadas a cabo habitualmente por las clases medias autóctonas y destinadas a maximizar las posibilidades de éxito. Estas prácticas han sido constatadas en la ciudad de Granada por las familias de clase media (Olmedo-Reinoso & Santa Cruz-Grau, 2008), sin embargo, no hemos observado en nuestro caso que ocurra lo mismo con las familias inmigradas de este perfil, debido en parte al hecho de que residen habitualmente en zonas más alejadas del centro, como habíamos tratado en capítulos anteriores. Por esta razón, tenían más difícil aprovecharse de este criterio de asignación.

No obstante, en este perfil familiar, más activo como estamos viendo en todo el proceso de elección, se aprovechaban otras posibilidades de elección, como la proximidad al puesto de trabajo. De esta manera, la ocupación laboral se convirtió en una variable explicativa a tener en cuenta, porque se daban estrategias diferenciadas en cuanto al tipo de empleo que desempeñaban. Las familias de origen latinoamericano, que en mayor medida se insertaban en el servicio doméstico (Iglesias et al., 2015; Muñoz Comet, 2012, 2014), aprovechaban la localización en el centro de la ciudad y en barrios más acomodados de este tipo de empleos para ampliar las posibilidades de elección de centro, algunos de ellos muy demandados. Esto les permitía, además de una conciliación más fácil, optar por distritos escolares con una oferta de centros de alta demanda. Un ejemplo de esta práctica lo vemos en el siguiente testimonio, el de una familia en la que trabajan los dos progenitores en la zona centro de la ciudad, lo que les permite llevar a cabo una estrategia activa de elección de centro, incluso previendo cambiar de residencia para tal fin.

Todos mis trabajos están en el centro, entonces pues a mí me conviene que la niña esté lo más cerca posible de mí. Porque ya ella va a ser más grande y tiene que ya ir sola al colegio, más temprano, salir más tarde. Porque supuestamente por la zona por la que yo vivo aquí el colegio que me tendría que tocar aquí es el colegio (concertado, baja concentración) pero resulta que a mí ya me queda muy lejos y tampoco... no es porque el colegio sea malo, no, el colegio es muy bueno, muy bonito y todo, pero...de mis trabajos yo no me puedo estar alejando más, porque aparte de eso con la niña yo tampoco me voy a estar desentendiendo porque ella tendrá que venirse sola, irse sola, y no quiero eso. (E1, concertado, medio, Bolivia).

En los casos en los que coincidieron residencia y trabajo, las posibilidades de éxito en el acceso a centros de alta demanda se veían reforzadas. Así se ejemplifica en el caso siguiente, una familia que, gracias a estar residiendo y trabajando en la zona centro de la ciudad, pudo escolarizar a sus descendientes en el centro de su preferencia, un colegio concertado muy demandado, demostrando nuevamente un conocimiento elevado del proceso de escolarización. Lo vemos en el siguiente testimonio.

Porque yo vivía aquí cerca y presente para el colegio Asunción, Maristas [La Inmaculada] y... otro colegio... La Presentación [de Nuestra Señora]. Y luego finalmente fue Maristas. Porque Maristas fue el que nos dio un punto más alto y al final nos cogieron de ahí. Yo presenté a tres colegios y al final Maristas fue [la puntuación] más alta. Trabajo justo en frente, atrás de Maristas. (E12, concertado, medio, China).

En este caso, el hecho de llevar muchos años de residencia en la ciudad les permitió conocer las ventajas laborales y también escolares de residir en una zona céntrica y, en este sentido, tomar ventaja de las posibilidades de acceso a determinados centros que, de otra manera, serían imposibles de acceder⁷¹.

6.1.6. La búsqueda de información “fiable”

El conocimiento de la normativa de escolarización no bastaba para tener éxito en la escolarización filial, sino que las familias necesitaban conocer cuáles eran los “mejores” centros escolares susceptibles de ser elegidos. Por lo tanto, las familias “trabajaban el sistema” (Ball et al., 1994, p. 22) en el sentido de que utilizaban todos los recursos disponibles en forma de capital para recabar información que orientase la búsqueda de centro escolar.

La estrategia más recurrente y cómoda fue la de preguntar a terceras personas que les pudieran guiar u orientar en la elección. La búsqueda se orientaba principalmente hacia individuos con un conocimiento elevado del proceso de elección, ya fuera porque trabajaban directamente en el campo educativo o porque se trataba de personas autóctonas con un conocimiento del sistema educativo elevado, o ambas. Otras veces, en los casos en los que las familias no disponían todavía de una red de contactos en la ciudad, las recomendaciones partían de amigos con mayor experiencia, aquellos que habían pasado previamente por la misma situación. Se preferían informantes que desempeñaran profesiones de cierto prestigio, como profesionales del ámbito educativo a los que se tenía acceso por el ámbito de trabajo desempeñado por las familias, así como otras amistades con trayectorias de éxito filial. Nuevamente la ocupación y el nivel educativo familiar resultaron factores que facilitaban el hecho de conocer a personas con cierto capital cultural.

A la hora de preguntar a personas de su entorno más cercano, aquellas familias cuyos descendientes habían tenido una trayectoria exitosa –y sobre todo españolas- eran las mejor posicionadas como las portadoras del conocimiento más “fiable” sobre los centros más recomendados en la ciudad. Traemos los ejemplos de dos familias de nacionalidad boliviana cuyos informantes de referencia eran, en la primera entrevistada, españoles, y en la segunda, compatriotas con trayectorias de éxito.

Hemos estado averiguando (...) con personas españolas que conocemos que sus hijos han estudiado en ese colegio, y dentro de eso estábamos [decidiendo] entre el colegio X [concertado, baja concentración] y el Y [concertado, sin concentración], nos gustan (...) [conocemos] de un boliviano que su hijo salió de ahí y su hijo está ahora estudiando Ciencias Políticas aquí en España (...) Como te digo hemos llegado a la conclusión entre mucha gente, ya sean españoles o algunos paisanos que han estado en ese colegio nos han dado muy buenas referencias. (E1, concertado, medio, Bolivia).

Porque me han dicho que ese colegio es muy bueno, que tengo a la amiga allí, que la niña tiene 5 años y la otra está en el mío, con 5 años la otra, y eran amigas las dos, estaban en la guardería. Y la que está allí sabe leer y todo y la otra no sabe. (...) Y me dicen es que ese es mejor porque enseñan bien, las de la guardería siempre aconsejan ese, el privado. Porque otro... del público, no hay. Es ese y creo que hay otro por aquí que es más malo... algo así me han dicho. Pero no hay más

⁷¹ Se profundizará en este aspecto vinculado a la movilidad residencial en el próximo capítulo.

(...) Como yo no conozco bien todavía los coles pues a mí me han dicho (...) [mis amigas] ellas están aquí desde guardería y todo y ellas son las que están más enteradas. (E20, público, medio, Bolivia).

Como ya hemos apuntado anteriormente, en el momento de paso al instituto la elección se tornaba más cuidadosa y en las entrevistas se observó que la información proveniente de familias autóctonas era la más codiciada. A este hecho se le unía que, con el paso del tiempo, las familias inmigradas incrementaban la red de contactos, por lo que la dedicación y las prácticas asociadas a encontrar el instituto más adecuado aumentaban considerablemente. Fue el caso, por ejemplo, de la siguiente familia en la que el marido, que había llegado a la ciudad en primer lugar y con una experiencia de 23 años de residencia, pudo informarse a través de población autóctona de las características de los diferentes centros de la zona, y comprobar que el instituto elegido cumplía con las expectativas.

Sí, pero como su madre preguntó a la gente y le decía que el instituto X [concertado, baja concentración] era bueno, pues ya le metimos allí. Hay uno de monjas también pero ese era de niños chiquitillos. No son niños grandes (...) [Nos lo recomendó] el vecino. Españoles. Y me dijeron que estaba bien, bien. Allí ha empezado mi hijo el de 13 años. (E8, concertado, medio, Senegal).

La búsqueda de información “fiable” no terminaba en el momento en el que se escolarizaba a los descendientes, ni cesaba con la primera elección –o asignación- sino que era un aspecto que estaba muy presente en estas familias durante los primeros años de escolarización en el nuevo sistema educativo. A medida que iba pasando el tiempo, se ampliaba el círculo de amistades y las familias seguían informándose sobre los colegios mejor valorados, de manera que podían disponer de un plan de contingencia o estrategia futura de cambio a un centro mejor, si se daba el caso. Se observa claramente en los siguientes fragmentos.

Me lo planteé hace dos años cambiarla, (...) yo veía que había padres que se llevaban a los niños de aquí para sus zonas (...) Yo le preguntaba a los otros padres que estaban aquí un año y luego al otro curso los cambiaban (...) otros también se los llevaban al centro concertado X, pero luego decían que hay mucho alumnado, y los traían de vuelta acá. Esta gente que te digo era gente española. (E36, público, medio-alto, Perú, CAC-3).

Cuando llegué aquí pregunté por colegios privados (...) En ese aspecto yo me fijo y no quería que cayera en el instituto X [público, concentración baja] por tener mala fama, eso es lo que me decían es que ese tiene mala fama (...) eran madres españolas que a lo mejor ya conocían... por sus hijos mayores por ejemplo, entonces claro te asustan (...) y me dijeron, en segundo vuelve a intentarlo.” (E6, público, medio-alto, Bolivia).

En estos casos cobraba importancia la “fama” de los centros, o el conocimiento y percepción compartida por la población acerca de los diferentes colegios e institutos de la ciudad. Las familias recababan información acerca de la popularidad de los centros próximos al suyo a través de la población autóctona, portadora de la información más fiable. Se trataba en ocasiones de compañeros de trabajo que compartían espacios comunes de socialización, lo que

facilitaba su contacto. Lo vemos en este caso de una familia de origen boliviano que fue aconsejada por el jefe de la empresa donde trabajaba la madre de administrativa. La información sirvió de orientación ante la elección por red escolar, informándoles de que en el sistema educativo español no se daba la misma problemática de huelgas en centros públicos, habituales en el caso del sistema educativo boliviano. De esta manera se despejaban los temores acerca de esta problemática en la red pública española, imaginario muy extendido y trasladado por las familias de esta nacionalidad.

Porque en Bolivia (...) el nivel de estudios [en la pública] siempre era un poquito más bajo que el privado. Tenían más opciones los del privado que los del público. Yo no sé por qué yo no lo veo así aquí, a lo mejor porque me ha ido bien y también he conocido a gente profesional, jefes que me han dicho que siempre han estudiado en público, que sí se puede salir con un poco más de nivel pero que al final si el niño tiene un poco más de motivación de estudiar, en un público o en un privado le va a ir bien. (E9, público, medio, Bolivia).

Esta familia tuvo como referencia la trayectoria de éxito del informante, su propio jefe de la empresa, que había estudiado siempre en centros públicos en España. En otros casos, eran los propios compañeros de trabajo los que hacían de informadores ante las dudas acerca de la elección de centros escolares próximos al puesto de trabajo.

Consecuentemente, el ámbito de trabajo desempeñaba un papel muy importante en el acceso a la información ya que podía darse un mayor contacto con la población autóctona. Como decimos, el origen nacional influía en el tipo de empleo desempeñado, como por ejemplo en el caso de las familias de nacionalidad china, que solían regentar restaurantes de comida típica al que acudía población autóctona muy diversa, a la que no dudaban en preguntar sobre los “mejores” centros educativos de la ciudad. En el siguiente testimonio se observa cómo la familia se orienta por las recomendaciones de un cliente habitual que le informa acerca de los centros concertados de la zona y de lo conveniente de escolarizarse en centro concertados a pesar del coste, en aras de alcanzar el objetivo de la Universidad⁷².

Yo prefería Maristas, porque estaba cerca y me gusta también. La gente dice que Maristas son buenos, muchos deberes pero niños son buenos (...) Cuando yo tenía el restaurante, conocía mucha gente (...) españoles... chinos también, pero normalmente ellos no conocen mucho (...) Sí, me lo decían y me explicaban cuál era más bueno y así me lo decían. Yo no entendía muchas cosas pero decía, “¿eso es bueno? Pues entonces...” (risas). Lo único me decían que al llegar el Bachillerato tú tienes que pagar 300 euros al mes más o menos en Maristas. Cuando [llegue al] Bachillerato ya empiezas a pagar (...) Sí. ¿Sabes por qué voy a pagar? La gente me lo dice, cuando llegan al Bachillerato, la clase entera llega a la Universidad. (E12, concertado, medio, China).

Lo mismo ocurría con otras nacionalidades que desempeñaban su trabajo en el ámbito de la hostelería, donde había más oportunidades de conocer a población autóctona. En el siguiente fragmento nos cuenta como el contacto con población autóctona vino favorecido por su empleo

⁷² Esta familia era la que aludíamos al principio que había conseguido con éxito escolarizar a su hijo en uno de los tres centros concertados de alta demanda de la zona centro

en la hostelería, que lleva su hermano, y resalta los perfiles más buscados como fuente de información, entre otros, profesorado universitario de la zona que le aconsejó sobre los mejores institutos cercanos.

La razón para querer el colegio X [público, concentración baja], además de la cercanía, es que me lo recomendaron profesores de la zona, que yo conocía por el negocio de mi hermano, que van a tomar café, y me decían que era muy bueno. Pero al final no había plaza (...) El instituto tengo pensado el IES X [público, baja concentración], porque conozco gente de allí, aunque tampoco significa que la mandemos seguro, porque pueden surgir cosas... conozco el entorno de ahí, gente de la Universidad que los llevan allí. (E36, público, medio-alto, Perú, CAC-3).

Por otra parte, las familias de origen latinoamericano, como hemos comentado anteriormente, solían emplearse en el servicio doméstico, lo que comportaba trabajar para familias de una posición económica elevada; el entorno ideal para preguntarles acerca de los mejores colegios de la ciudad. El tipo de centros que les solían recomendar solían ser privados o concertados, como vemos en el ejemplo siguiente, una entrevistada que es aconsejada por la señora a la que cuida, de edad avanzada y posición económica elevada, que le recomienda centros privados de la capital, cuyo coste económico resulta a todas luces desorbitado para la familia.

Yo lo veo en gente donde yo trabajo, sus sobrinos están en Monaita y Mulhacen que es otro tipo de estructura y demás (...) a veces me lo proponían, una mujer con la que yo trabajaba que tenía muchísimo dinero y quería mucho a mi hijo me dijo que lo iba a inscribir al Mulhacén, y yo le dije pues no, yo no voy a poder cubrir económicamente lo que cuesta, si usted le puede pagar las pensiones pero el resto yo no voy a poder pagar tampoco... entonces me he enterado de los colegios privados, yo pensaba que no había aquí. Entonces un poquito me enteré que no había la posibilidad de que yo pudiera pagar esa cantidad. (E6, público, medio-alto, Bolivia).

Otro conjunto de profesiones muy apreciado como fuente de información se enmarcaba en el conjunto de profesionales de la educación. Los perfiles consultados variaron desde personas amigas de las familias que trabajaban de pedagogas, hasta pediatras u otras profesionales de la educación de las que podían ser usuarias; el propio profesorado de los centros también fue un perfil al que acudieron. Tal fue el ejemplo de esta misma entrevistada, que llevó a cabo una estrategia de búsqueda de información muy exhaustiva, consultando a la familia a la que cuidaba, al profesorado del centro de su hijo y a una amiga pedagoga.

Un profesor muy jovencito que vino ese año de sustituto y fue el único que le dio valor a esos niños, y lamentablemente se tuvo que ir ese año, y fue el único que supo sacar de cada uno su potencialidad. Claro y ese me dijo, “quita a tu niño de este colegio porque aquí le va a ir mal... quítalo, quítalo”. Y me quedé con eso (...) Y claro yo se lo comentaba a la pedagoga que era amiga mía y me decía es que, claro, si tú lo cambias [de instituto] a la fuerza, va a ser peor. (E6, público, medio-alto, Bolivia).

Por último, una práctica para asegurarse una elección de centro acertada fue la de visitar el centro *in situ* sobre el que se tenía intención de matricular a los descendientes. El objetivo aquí era contactar directamente con la dirección de los centros para comprobar o corroborar que las impresiones iniciales que se tenían eran ajustadas a las expectativas.

En raras ocasiones –en la línea que venimos relatando– la estrategia de contacto con la dirección del centro era la única fuente de información, sino que ésta se combinaba con aquellas procedentes de otros agentes o por observación previa del tipo de centro y alumnado asistente. El *modus operandi* era el de acudir a los centros presencialmente para observar las instalaciones disponibles o para ver el tipo de alumnado “que iba y venía”, como nos confesaron algunas familias entrevistadas. Fue el caso anterior de la familia de origen peruano, cuya estrategia para “asegurarse” que un centro era recomendable era situarse en la salida del centro y comprobar que las familias que acudían a él eran fundamentalmente autóctonas. En otras ocasiones, las familias optaban por preguntar directamente a los equipos directivos tras realizar pequeñas observaciones de la composición del alumnado, como o vemos en los casos siguientes.

Bueno hemos estado averiguando dentro de todo, con el director. (E1, concertado, medio, Bolivia).

Yo pregunté directamente en el colegio porque no había muchos de Bolivia. Porque hay otro cerca de donde yo vivo pero hay muchos de Bolivia y no me gusta que estén... (E30, público, medio, Bolivia, CAC-3).

En momentos iniciales de llegada a la ciudad era cuando las visitas a los centros resultaban más útiles. Estas prácticas se limitaban simplemente a observar las instalaciones y hablar con el equipo directivo pero despejaban las dudas ante la escolarización en un sistema educativo ajeno. En ocasiones, nos comentaron, les aclaraban ciertos interrogantes o apartaban ideas preconcebidas traídas desde los sistemas educativos de origen, como las referidas a las diferencias entre centros públicos y concertados, que comentábamos anteriormente.

Me informé antes de inscribirlo. Le pregunté a una amiga. Y en el propio colegio porque vivía cerca. (E29, público, medio, Bolivia, CAC-3).

Al ver la diferencia, al ver un colegio público para mi hijo fui a ver las escuelas públicas. (E6, público, medio-alto, Bolivia).

En el paso al instituto, lógicamente, era donde las visitas aumentaban, incluso por encima de las que inicialmente se hacían en la primera elección de colegio. Sin embargo, aquí las preocupaciones se mostraron más evidentes y las familias no querían terminar con una mala elección, que podría ser asumida en las primeras etapas, pero sería fatal en la elección de instituto. A menudo, les preguntaban a los propios equipos directivos de sus colegios –como éstos mismos nos corroboraron– para informarse sobre qué institutos escoger ante la finalización de la etapa en ese centro, lo que ejercía una notable influencia en la elección, como se aprecia en el siguiente fragmento.

Para infantil y primaria no nos preocupamos pero para el instituto sí porque no sabemos cuáles son los buenos o malos. Así que le hemos preguntado a la directora y nos ha dicho que el instituto X [público, baja concentración] está bien. Porque nuestra hija tiene un nivel de inglés alto y el colegio con buen nivel de inglés es ese (...) Como nosotros tenemos la confianza con el equipo directivo la apuntamos allí.

Además la directora es la maestra de ella de inglés por lo tanto nos dijo que la mandáramos allí. (E28, público, medio-alto, Marruecos, CAC-3).

En definitiva, las estrategias desplegadas por este perfil de familias nos recordaron a las que relata Van Zanten (2007) cuando describe al despliegue de dispositivos por parte de las clases medias autóctonas, que simulan verdaderas investigaciones sociales encaminadas a buscar el mejor centro escolar posible.

6.1.7. La importancia de las actividades extraescolares

La elección de las actividades extraescolares dentro de la oferta disponible tuvo cierta relevancia para conocer las estrategias de elección y sobre todo el ideario de educación que albergaban las familias. Estas actividades, más allá de su función habitual de formación complementaria a la educación formal, tenían unas funciones adicionales relacionadas con las aspiraciones y expectativas académicas, así como con la manera de entender la educación y la institución escolar.

Para algunas familias lo que se buscaba tenía sobre todo que ver con la integración de los descendientes en la sociedad española. De esta manera, nos admitieron, el objetivo era que los menores se relacionaran con alumnado de nacionalidad española, evitando el contacto exclusivo con compatriotas o de nacionalidad extranjera, por lo que estas actividades cumplían la doble función de separar a los menores de un ambiente exclusivamente “étnico” y favorecer el contacto con el alumnado autóctono. Lo vemos claramente en el caso de las siguientes entrevistadas, la primera nos cuenta que desde el principio tuvo claro que debía de inscribirlos en actividades para facilitar la integración en la sociedad de destino; la segunda, nos describe cómo intentó, sin éxito, que su hija pequeña fuera a unos campamentos de verano con la hija de otra madre boliviana para, de esta manera, relacionarse con otros compañeros autóctonos.

En cuanto llegué yo estuve intentando meterlo en actividades, lo puse en una escuela deportiva para buscar eso, que la integración sea lo más natural posible, ¿no?, porque igual yo veo otros chavales de su edad que solo se relacionan con poblaciones de Bolivia o de Ecuador... y no es malo, pero también pienso que no beneficia mucho tampoco para la integración (...) especialmente ellos [los niños] tienen que abrirse un poco más y creo que forma parte de la integración. De formar parte de donde estás. (E6, público, medio-alto, Bolivia).

Pero que sepan relacionarse con otros niños, quisiera que se relacionen, que se inserten y que sepa porque... eso le viene bien a un niño. Por ejemplo, le digo a la madre de un compañero de Leslie, le digo, “van a haber campamentos de verano... Ana, le digo, ¿por qué no pones a Nico, y se va con Leslie y para que no estén tan solitos se van a acompañar?” “Uy no “mija”, que el hecho de que duerma no más con otros niños que no conoce... no. (E7, público, medio, Bolivia).

A veces estas prácticas de integración iban más allá y alguna de las familias llegó a admitir que se había separado de la red migratoria una vez que se instalaban, porque consideraban que la comunidad boliviana se estaba auto-excluyendo. Lo vemos en el siguiente fragmento, en el que nos cuenta que ella y los descendientes dejaron de acudir ellas a “actos de bolivianos”.

Yo la inscribí en los scouts por la misma razón y yo misma y mi hija dejamos de asistir a reuniones y actos de bolivianos. (E9, público, medio, Bolivia).

Otra de las razones esgrimidas para inscribir a los menores en las actividades extraescolares atendió a un objetivo de potencial salida laboral, para así comprobar si alguna de las materias elegidas resultaba de interés vocacional para el menor. Este aspecto parece bastante coherente con la elevada apuesta escolar que caracteriza a este tipo de familias, como se observa en el siguiente fragmento.

El colegio manda un papel con las actividades y preguntan que a cuál queremos apuntarlo. En China también, casi todos los niños van a bailar o cantar y a muchas actividades (...) Porque en China la gente le gusta apuntar a los niños pequeños a muchas cosas para saber si les gusta o no. Cuando les gusta y ya son un poquito más grandes ya pueden aprender o elegir una cosa. Y si no les gusta pues simplemente lo dejan. Pero en China no es como aquí en España, [allí] cuesta poco dinero y puedes probar todo. (E12, concertado, medio, China).

6.2. Familias con apuesta escolar baja: elección menos activa

Este perfil familiar presentaba unas expectativas académicas más limitadas y, en todo caso, subordinadas a la trayectoria académica filial. Aunque mostraron unas aspiraciones iniciales moderadas, el contexto y las circunstancias adversas incidieron a menudo en que éstas se tuvieran que reconfigurar, provocando en los casos de malas trayectorias filiales, una desconexión parental con la educación filial. Estas familias se concentraron en mayor medida en centros denominados de alta concentración, algunos de ellos especializados en estos perfiles familiares.

Los factores residenciales asociados a una tendencia a la segregación en el territorio, especialmente en determinadas nacionalidades, tuvo su influencia a la hora de comprender procesos de exclusión que se replicaron en el ámbito escolar, escolarizándose en mayor medida estas familias en los que hemos llamado “centros de referencia”. Se dieron casos de familias que, por necesidades especiales derivadas de una elevada vulnerabilidad socioeconómica, fueron más propicias a ser derivadas por los servicios sociales hacia centros más especializados. Por lo tanto, la influencia de la segregación residencial y la influencia institucional fue más acusada en estos perfiles.

En cuanto a los factores de clase, encontramos un denominador común: el origen socioeconómico bajo limitó en gran medida la capacidad de elección de centro educativo. A esta condición de desigualdad se unió un capital educativo bajo, que repercutió en unas aspiraciones y expectativas académicas más bajas que en otros perfiles, que provocaban que el proyecto familiar se dirigiera fundamentalmente a la búsqueda de empleo o a la mera subsistencia. A menudo, estas familias se insertaban además en la economía informal y en empleos precarios, que no les permitieron una apuesta escolar adecuada.

Por su parte, los factores migratorios se vieron influidos por unos condicionantes de clase que afectan lógicamente al proyecto migratorio, como decimos vinculado al progreso familiar en condiciones de alta vulnerabilidad. Por otra parte, la red migratoria en la sociedad receptora jugó un papel fundamental en la elección de centro, sobre todo potenciando la autosegregación escolar en la búsqueda de seguridad. Los grupos de origen mayoritarios en este perfil

correspondieron principalmente a familias de origen rumano y etnia gitana, aunque también se dio en otras nacionalidades que, por diversas condiciones de vulnerabilidad, mostraron estrategias de escolarización más influenciadas por agentes externos y menos orientadas al éxito escolar filial. El número de descendientes resultó más elevado que en el perfil anterior, potenciando nuevamente la escolarización en centros de alta concentración.

La concepción de la escolarización se vio claramente subordinada a una estrategia familiar donde primó la subsistencia. Aspiraciones, expectativas y, consecuentemente, apuesta escolar, se vieron muy desconectadas de la cultura escolar, pero esto no lo interpretamos como una falta de preocupación por la educación filial, sino más bien con unas necesidades diferentes hacia la escuela, en donde los aspectos valorados o esperados no conectan con lo que el sistema educativo suele exigir de las familias. La preocupación de estas y sus preferencias de elección se centraron también en la búsqueda de una composición escolar homogénea, como en el perfil anteriormente analizado, pero en este caso orientada principalmente a que no se dieran conflictos escolares, más frecuentes en estos perfiles familiares.

En base a ello, se entendió la formación de los menores en torno a los objetivos de aprendizaje del idioma, educación básica y función de custodia, principalmente, que les permitiera incorporar a los menores lo antes posible al mundo laboral. Esto implicó una elección en mayor medida de colegios conocidos previamente, por ellos o por la red migratoria, es decir, centros de referencia donde ya hubiera compatriotas escolarizados, para facilitar la integración.

No se cuestiona por nuestra parte una mejor o peor elección, ni la supuesta pasividad en las estrategias de elección resultantes; de hecho, las elecciones se mostraron racionales en todos los casos en función del tipo de proyecto migratorio y de su posicionamiento de clase. Se han erigido como prácticas de grupo que fomentaron la concentración étnica en diversos centros, que persigue una estrategia de supervivencia o repliegue étnico. Se puede caracterizar como una elección condicionada por su posición social y étnica (Slaughter-Defoe, 2012, p. 136).

6.2.1. Problemas de convivencia escolar

La composición escolar de los centros en cuanto al alumnado escolarizado, contrariamente a lo que se podría creer a priori en este tipo de familias, resultó también un aspecto muy importante a la hora de entender los procesos de elección de centro. El hecho de llevar a cabo una menor apuesta escolar se reflejaba en un menor conocimiento del sistema educativo y de la diversidad de centros escolares, pero no del alumnado que se escolarizaba en ellos.

Específicamente en las familias de origen rumano y etnia gitana entrevistadas, escolarizadas gran parte de ellas en el CAC-1 y el CAC-2 como habíamos comprobado, los discursos se enmarcaron en los conflictos acaecidos en la Zona Norte, unos pocos años antes de la realización de las entrevistas. Éstos implicaron graves problemas de convivencia fundamentalmente entre familias de etnia gitana autóctona y rumana, principalmente por temas territoriales –varias familias fueron trasladadas allí por la Administración Pública- que desembocaron en peleas, robos y agresiones. Algunas pocas familias de esta nacionalidad y etnia fueron trasladadas del CAC-1 al CAC-2 por problemas de convivencia acentuados por el hecho de estar escolarizados en el centro de referencia del barrio, con elevada presencia de familias españolas de etnia gitana. Este hecho estuvo muy presente en las entrevistas realizadas a familias inmigradas implicadas directamente, que evidenciaron discursos contrapuestos.

Una de las familias que se vio obligada a marcharse del centro de la Zona Norte aludía al descontento en referencia al alumnado español de etnia gitana de aquel centro (CAC-1) y a los “cuidados” que estaba recibiendo en este nuevo centro de escolarización (CAC-2). El discurso mostró cierto resentimiento con el anterior centro y una evidente animadversión hacia el tipo de alumnado presente, además de una concepción de la educación encaminada principalmente a la provisión de cuidados por parte de los centros, como se observa en el siguiente fragmento.

[Familia expulsada de la Zona Norte] Sí también, en el otro colegio como eran muchos niños gitanos y eso... ¿qué le dices? Pues nada. Aquí más le cuidan, como es un colegio grande más le cuidan. No les dejan que se peleen, que hagan cosas malas. (E15, concertado, bajo, Rumanía, CAC-2).

En el otro lado, en las entrevistas a familias con menores escolarizados en el CAC-1 de la Zona Norte, esta animadversión tomaba un cariz territorial a la hora de diferenciar a familias de esta zona respecto a la de “la Chana”, el barrio donde se vio expulsada la familia anterior. Se aludía en este caso a un cuidado especial del equipo directivo del centro donde estaban escolarizados sus hijos y a una relación directa entre las familias expulsadas –y, por extensión, a sus hijos, escolarizados en el CAC-2 y la delincuencia, como se aprecia en el testimonio recogido.

Mira, escúchame. Cuando salen los rumanos allí de la Chana, y salen fuera, a las cuatro o a las cinco, hablan con gente mala. Aquí salen y se van a su casa. Mira todos los niños del cortijo están que se van juntos con Baltasar o con Rafa cuando los ven. ¿Por qué es eso? Porque se portan bien. Si no se portaran bien, no traíamos a los niños nunca más aquí. (E37, concertado, bajo, Rumanía, CAC-1).

La influencia de los acontecimientos marcó el relato de las familias de esta zona, y el objetivo escolar de estas familias se centraba entonces en la convivencia pacífica y los cuidados como la demanda principal que se esperaba que proporcionase el centro escolar. Esto se observa especialmente en esta familia entrevistada, con 6 descendientes, siempre escolarizados en el CAC-1, el hijo mayor en un instituto público de la zona y el segundo en un centro de menores, que nos cuenta que el objetivo que esperaba era básicamente no tener problemas derivados de la convivencia escolar y de la droga, muy extendida en esta zona de la ciudad. Este aspecto se mostraba como su preocupación principal y casi única, por lo que la composición del alumnado, en términos de seguridad y convivencia pacífica, centraba gran parte de su relato.

Lo que digan [el director y el jefe de estudios], nosotros confiamos en ellos, se han portado muy bien. No tenemos peleas nosotros, nada, de las drogas ni nada. Y no queremos esa cosa ni nada. (E37, concertado, bajo, Rumanía, CAC-1).

6.2.2. Auto-segregación

Esta búsqueda de seguridad y convivencia escolar daba lugar a que las familias valorasen positivamente la concentración escolar que, debido al perfil de alta vulnerabilidad en este tipo de familias, pudo haber derivado en segregación escolar. A diferencia del perfil anteriormente tratado y como advierte Zhou (2005), la movilización de recursos étnicos orientados a la protección social a través de la agrupación escolar penaliza el éxito escolar filial, facilitando a la vez procesos de segregación escolar étnica. Esto no quiere decir que la agrupación en un mismo

colegio no proporcionase beneficios, pero estos, como apuntábamos, serían de otra índole alejada del logro académico y más orientada a una estrategia de repliegue étnico en contextos hostiles (Colectivo IOÉ, 2010, p. 35).

Un factor añadido fue el número elevado de descendientes en estos perfiles –el doble de media– que implicaba prácticas ya observadas en otras familias pero acentuadas en estos casos. En este sentido, los esfuerzos e implicación escolar difícilmente se podían centrar en uno solo de los menores, teniendo en cuenta una posición de clase que partía de una clara desventaja socioeconómica, lo que redundaba en que la escolarización se realizara, de una manera práctica, en el mismo centro escolar para todos los descendientes. Por ejemplo se observa en el siguiente fragmento de una familia que nos contaba el día a día escolar de sus cinco descendientes y las razones de escolarizarlos en el mismo colegio, en el que vemos que la elección por agrupación resultaba lo lógico para que todos fueran al mismo colegio y facilitar de esta manera la conciliación familiar.

Aquí están todos los hermanos juntos. Cada uno en una clase, unos cerca de otros.
Y van juntos, llegan juntos a casa... (E15, concertado, bajo, Rumanía, CAC-2).

El relato incidía en la búsqueda de la seguridad como objetivo escolar, por lo que resultaba lógico que la prioridad fundamental fuera escolarizar a los hermanos o sobrinos en el mismo centro. En estos casos, las redes migratorias familiares jugaron en muchas ocasiones un papel central, mostrándose muy relevantes para entender la concentración escolar en este perfil familiar, especialmente aquellas familias que habían elegido el CAC-1, un centro escolar de referencia típico para ellas.

La concentración residencial y la cercanía eran factores que determinaban la preferencia a la hora de compartir aula con familiares, como se observa en los dos casos siguientes. Se trata de familias con cinco menores a cargo cada una, todos escolarizados en el CAC-1, para las que, nos comentan, en ningún momento dudaron en escolarizarlos ahí porque ya estaban otros familiares.

Mi elección fue por cercanía y porque estaban mis sobrinos ya allí. (E21, concertado, medio-bajo, Rumanía, CAC-1).

El marido de mi hermana tenía a su niño allí. (E23, concertado, bajo, Rumanía, CAC-1).

En las entrevistas se percibía este hecho como “lo natural” dentro de un proyecto migratorio más amplio que contemplaba fundamentalmente la mejora económica familiar, por lo que este centro cumplía perfectamente esta función.

Las primeras familias que llegaron a la ciudad y a la Zona Norte eran las que se encargaban de la búsqueda y elección de centro, mediante criterios de elección que se basaban, principalmente, en la cercanía al hogar. Se preocupaban de que los nuevos integrantes de la red migratoria se insertaran automáticamente en el centro de referencia. La rápida concentración y escolarización en este colegio provocó que se convirtiera, en unos pocos años, en uno de los centros de la ciudad con mayor nivel de segregación escolar. En los dos fragmentos siguientes se refleja muy bien el papel de las “familias pioneras” en estos procesos de concentración.

Yo fui la primera en llegar al asentamiento y me he encargado de escolarizar a los niños que iban llegando de otras familias, yo les acompañé a todos los que iban llegando, todas las madres para ver a Baltasar y Rafa [director y jefe de estudios del centro escolar]. (E38, concertado, medio-bajo, Rumanía, CAC-1).

Cuando yo vine aquí tenía a mi hermana viviendo un poquito más arriba que este colegio. Tenía a su niño allí. (...) Mi hermana me ayudó. Por mí, todos los niños del cortijo se metieron aquí en este colegio. (E37, concertado, bajo, Rumanía, CAC-1).

De esta forma, la figura de la familia pionera resulta fundamental para entender los procesos de segregación escolar en estos perfiles. Ocurría de la misma manera que tratábamos al respecto de las familias del primer perfil, que buscaban distinción mediante la homogeneidad, pero aquí, por el contrario, enfocado hacia la agrupación en búsqueda de seguridad y no de integración. Además, se observaba en el discurso cierto “orgullo” en aquellas familias que ejercían la función de pioneras en la agrupación de familiares y compatriotas, lo que denotaba una función valorada por el conjunto de la comunidad.

A partir de estos procesos de segregación, se fue construyendo la imagen de “centros de referencia” para estas familias, que les proporcionaban seguridad y ciertas garantías de éxito escolar, coincidentes con unas aspiraciones y expectativas académicas más modestas. Este centro era fundamentalmente el CAC-1, que servía de colegio que proporcionaba seguridad y una formación básica en lengua y cultura, principales objetivos de estas familias. De esta manera, se fue convirtiendo en el centro preferencial donde las familias iban escolarizando a los nuevos miembros de la red migratoria que iban llegando en base a la nacionalidad y etnia compartidas.

6.2.3. El “centro de referencia”

Aunque las familias escolarizaban a los descendientes priorizando el criterio de proximidad, no significaba que los centros elegidos fuesen los más cercanos, como en el caso del CAC-1. Aunque ciertamente se trataba de un centro cercano a donde residían estas familias, no resultaba el más cercano de todos los que había en la zona (ver Capítulo 3) sino que había otros más cerca que no eran elegidos, ni siquiera tenidos en cuenta por estas familias, como nos dijeron.

De hecho, se dieron casos en los que las familias se trasladaban a municipios del área metropolitana por motivos laborales pero seguían escolarizando a sus descendientes en este centro. Se aprecia de manera muy clara en el caso de la entrevista a la que aludíamos anteriormente (E23) o de una de las familias pioneras (E37), ya que ambas, cuando llegaron a España, residían en el municipio de Santa Fe, situado a unos 15km de distancia de la capital, pero no fue óbice para escolarizar a todos los hijos en este colegio.

Incluso cuando llegué a Granada y viví en Santa Fe, lo metí aquí. (E23, concertado, bajo, Rumanía, CAC-1).

Mi hermana me ayudó. Por mí, todos los niños del cortijo se metieron aquí en este colegio (...) Me han mandado una carta de la otra escuela de allí abajo, de la Chana para meter al niño allí. No. Antes vivíamos en el Puente de los Vados, por Santa Fe, durante 3 meses, y nos quedaba el colegio de la Chana cerca pero no lo

dejamos allí. Lo traíamos aquí al “polígono”. (E37, concertado, bajo, Rumanía, CAC-1).

Las redes migratorias y la ocupación laboral influyeron a la hora de escolarizarse en este colegio. Respecto a la ocupación, por el hecho de dedicarse estas familias en gran medida a empleos insertados en la economía informal, entre los que se encontraban recoger chatarra o incluso la práctica de la mendicidad, su ámbito geográfico laboral no se circunscribía a un espacio o zona concreta, sino que éste resultaba itinerante, cambiante e incierto. Ello implicaba que los centros escolares más adecuados a sus circunstancias fuesen aquellos que contemplasen esta situación para que, además de ser cercano y conocer la problemática de estas familias, sirviese de punto de referencia en el que los descendientes pudieran ir y venir solos sin problema, o que algún familiar –ya que la red migratoria solía vivir próxima- pudiera ocuparse de ellos en caso de necesidad.

Las necesidades de las familias traspasaron entonces las funciones educativas de un centro escolar al uso, para situarse en una dimensión de confianza de las familias hacia el equipo directivo del centro, en un plano más asistencial y de ayuda –muchas veces informal- en otros ámbitos como por ejemplo a la hora de instalarse en la ciudad. En este sentido, la posición de vulnerabilidad de estas familias tuvo un efecto predominante en la necesidad de contar con un centro de referencia que les ayudase en sus necesidades más básicas. Se observa de manera muy clara en los siguientes relatos, en donde las familias resaltan las bondades del centro en cuestión.

Aquí me gusta tienen gente buena, no hay problemas. Aquí se cuida bien al niño, le dan comida, le dan todo... hablan tranquilo con el niño, le obligan para escribir bien, para comprender (...) Lo que digan [el director y el jefe de estudios], nosotros confiamos en ellos, se han portado muy bien. (E37, concertado, bajo, Rumanía, CAC-1).

Estoy muy contenta con el colegio, con Rafa, Baltasar... porque nos ayudan mucho con temas de papeles, que no entendemos... (E38, concertado, medio-bajo, Rumanía, CAC-1).

Observamos por lo tanto que la cercanía fue una condición valorada por su utilidad, pero relativa, en el sentido de que no era condición necesaria para la escolarización, sino que primaban razones de concentración en base a la red migratoria, ocupación, necesidades educativas especiales y aspectos históricos, como venimos apuntando, que fueron configurando un centro escolar que se convirtió en “centro de referencia”.

Esto es precisamente lo que comprobamos con las entrevistas a los responsables de estos centros, cuando nos comentaban que traspasaban las funciones meramente educativas. Es importante apuntar que no solo el CAC-1 se podría considerar centro de referencia sino que, en general, los centros en los que se escolarizaban estas familias, como el CAC-2, eran valorados precisamente por este tipo de especialización o filosofía que tenían en cuenta las particularidades idiomáticas y culturales, y que se preocupaban de aspectos tan básicos como la asistencia escolar. Este último aspecto lo observamos en el siguiente fragmento, que da ejemplo de hasta qué punto estas familias valoran el seguimiento y atención de los centros, haciendo constantes referencias a las diferencias con sus países de origen.

Te llaman del colegio, te llaman de la asociación porque tú no mandas tu niño al colegio... Falta nuestro hijo al colegio, nos llaman “¿por qué no le has llevado? ¿Por qué no ha venido el niño?” En Rumanía a quién le importa. No les importa (...) Aquí hay una cita y es obligatorio y tienes que ir. En Rumanía, no. Por eso me gusta aquí. (E15, concertado, bajo, Rumanía, CAC-2).

Precisamente, en el paso a la etapa secundaria era cuando se echaban en falta la ausencia de centros de referencia, “institutos de referencia” en este caso, que dieran cuenta de las particularidades de este tipo de familias también en etapas más avanzadas. Esta carencia se mostró tanto en los discursos como en las prácticas de elección de instituto, que venían muy orientadas por las orientaciones del equipo docente de estos centros.

6.2.4. Gratuidad

El carácter gratuito de la educación obligatoria en el sistema educativo español era valorado como lo mejor de la educación española. Resultaba significativo que, en este perfil familiar con alta necesidades, la primera característica a resaltar fuera la gratuidad, no solo en la matrícula, sino en los diferentes servicios como el comedor escolar o el servicio de autobús. Nuevamente en las entrevistas, se alude comparativamente a los sistemas educativos de origen en cuanto a la gratuidad.

No me he preocupado de preguntar en otro colegio (...) No hay que pagar nada. ¡Nada! Y tiene comedor gratis (...) y el autobús... nada. Cuando le hace falta al niño una libreta, un lápiz o una goma, eso sí hay que pagarlo. (E15, concertado, bajo, Rumanía, CAC-2).

Mucha diferencia entre los colegios en Rumanía y en España, mira, hay que pagar todos los meses. Y no hay comedor, no hay comedor... Tienes que darle algo de dinero para que coma. Está muy mal el colegio en Rumanía (...) De escribir y leer no hay problema. Hay problema de pagar autobús, si le falta zapatos o ropa, hay que pagar... dinero, dinero. (E37, concertado, bajo, Rumanía, CAC-1).

El colegio aquí mejor que en Rumanía porque allí al acabar los 12 años hay que pagar y aquí no. (E38, concertado, medio-bajo, Rumanía, CAC-1).

En todo momento los condicionantes de clase y etnia hacían que el proyecto migratorio estuviera más centrado en la mejora laboral y económica familiar, de subsistencia en algunos casos, como estamos viendo. El proyecto educativo se mostraba entonces subsidiario del proyecto migratorio de mejora de las condiciones de vida, por lo que resulta lógico que la función principal de la escuela en estas familias se circunscribiera a los aspectos más básicos de custodia y aprendizaje del idioma, como veíamos al analizar las aspiraciones y expectativas académicas.

6.2.5. Influencia de la red migratoria y otros agentes

Como indicamos, el proceso de escolarización se llevaba a cabo en muchos casos a través de la red migratoria en destino, de familiares y amigos principalmente. La red de compatriotas era la

que cumplía la función de orientación y escolarización casi de manera automática. Las familias destacaban en todo momento en las entrevistas la facilidad del proceso, sin duda condicionado por la elevada especialización de estos centros en estos colectivos. La influencia de la red se dio con especial relevancia en las familias de nacionalidad rumana y etnia gitana, que destacaban en sus testimonios la facilidad del proceso, como vemos.

Muy fácil, sí. Estaban mis sobrinos allí. (E21, concertado, medio-bajo, Rumanía, CAC-1).

Yo lo metí aquí porque mi cuñado había enviado a su niño allí (...) Fue la primera opción, muy fácil. (E23, concertado, bajo, Rumanía, CAC-1).

Sin embargo, el proceso resultaba muy diferente en el caso de familias que no disponían de redes migratorias en destino, para las que la orientación y escolarización partía de otras instituciones y asociaciones de la zona. Entre las asociaciones, destacó en especial una que se ubicaba en el barrio, y que se encargaba de favorecer la integración de familias de etnia gitana y, al mismo tiempo, de orientar a las familias acerca de lo recomendable de escolarizar a los menores en el CAC-1.

En el caso de familias de otras nacionalidades en situación de vulnerabilidad socioeconómica, que residían en otras zonas, se les informaba sobre centros con vacantes donde podrían tener acceso a comedor gratuito o servicios de custodia necesarios. Se trataba de familias con necesidades de otro tipo, cuyo proyecto migratorio y razón de migrar se centraba en la mejora de libertades fundamentales o en situaciones extremas, en ocasiones por causas derivadas de violencia de género, como ocurre en determinadas minorías étnicas (Arnosó, Arnosó, Mazkarian, & Irazu, 2012). Especialmente lo vimos en el caso de familias monoparentales, madres de nacionalidad marroquí que habían migrado por ser víctimas de violencia de género; en estos casos se veían orientadas primero en su trayectoria residencial, pasando por diferentes ciudades y escolarizando a los menores con ayuda de los servicios sociales. De esta forma, este agente influyó en el proceso de escolarización en estas situaciones, por ejemplo en el caso del CAC-2, muy propicio por su servicio de custodia a través de la oferta de plazas de internado, el único gratuito de la ciudad.

Yo al pequeño, que tiene 2 años, lo voy a meter allí también, para que esté con su hermano. (E25, concertado, medio-bajo, Marruecos, CAC-2).

En estos casos, la elección provenía en gran medida de las instituciones sociales y educativas, que derivaban a estos perfiles familiares hacia centros con servicios más especializados y acordes a su situación personal.

6.3. Posiciones intermedias. Apuesta moderada: elección contingente

En este epígrafe agrupamos aquellas familias situadas en una posición intermedia entre los dos perfiles anteriormente analizados. En estos casos, no se puede afirmar claramente que las estrategias escolares se vieran encaminadas desde el primer momento al logro escolar filial, ni que este fuera subsidiario de un proyecto migratorio enfocado al ámbito familiar laboral, sino que las estrategias se situaron en un punto intermedio, condicionadas en mayor medida por el

contexto y circunstancias vitales que fueron limitando o promoviendo la apuesta escolar y alimentando las estrategias de elección de centro acordes.

En estos perfiles intermedios, como vimos en el apartado dedicado a las aspiraciones y expectativas académicas, éstas se mostraron más dependientes de la trayectoria académica del menor. El perfil familiar fue heterogéneo, aunque con ciertas pautas comunes en base a factores residenciales, de clase y migratorios, pero muy influidos por los que denominamos factores contextuales o circunstanciales.

En cuanto a los primeros, los factores residenciales, se trató de familias diversas en cuanto a su grado de concentración residencial y escolar. No resultó una concentración residencial tan elevada como en el perfil anteriormente analizado, y la concentración escolar se dio en algunos casos debido a factores de proximidad a la residencia o al trabajo, fundamentalmente por criterios pragmáticos.

En cuanto a los factores de clase, estamos ante familias de un capital educativo medio o medio-bajo, más diverso que en los otros perfiles analizados. La búsqueda de información y la concepción de la educación resultó de igual manera fundamental a la hora de entender las lógicas de escolarización, pero siempre supeditadas al buen desempeño escolar filial. La ocupación laboral en estas familias funcionó como factor que limitó en gran medida la apuesta escolar, producto de empleos a menudo precarios que no fueron utilizados como fuente de información sobre los centros o acerca del proceso de elección –como en el primer perfil- sino que, para este fin, las familias utilizaban en mayor medida la red migratoria y el grupo de iguales.

En este sentido, los factores migratorios tuvieron un peso importante en la configuración de las estrategias de elección. Las redes migratorias resultaron centrales a la hora de entender su papel de fuente de información más fiable sobre el sistema educativo y como acompañamiento en el proceso de elección escolar. Sin embargo, también encontramos casos de familias que se separaron de las redes migratorias, aspecto que derivó en cierto aislamiento social y, consecuentemente, una menor apuesta escolar. En cuanto al número de descendientes –similar al primer perfil- se observó que, en los casos de un solo menor, también la apuesta se vio reforzada, así como el momento de llegada de los menores (generación 1.5) influyó en este perfil hasta llegar a provocar dificultades insalvables en la trayectoria académica, debido a una capacidad limitada a la hora de reorientar estrategias. El origen nacional fue diverso, y lo realmente importante fue el peso de la educación en el proyecto migratorio familiar, haciendo que se incrementara o disminuyera en intensidad la apuesta escolar.

Los factores contextuales o circunstanciales tuvieron una gran influencia a la hora de modular las estrategias de elección de centro escolar en estas familias más que en otros perfiles. Las circunstancias vitales llevaron a que la apuesta escolar se resintiera o se potenciara, en forma de situaciones que condujeron a una escolarización en centros no deseados y una resignación ante ello o, por el contrario, en una insistencia en la escolarización en centros que les alejaran de ambientes “perjudiciales”. En concreto, la necesidad de custodia apareció como un aspecto central, ya fuera por tratarse de familias monoparentales sin una red de cuidados, o derivada de las ocupaciones más precarias a las que hacíamos referencia anteriormente. Estas familias dependieron en mayor medida de la trayectoria académica filial a la hora de desplegar estrategias más elaboradas, así como de otros factores contextuales como el momento de llegada, el número de menores a cargo, y el idioma o la religión; éstos últimos factores tuvieron un papel importante a la hora de entender el proceso de búsqueda de información, elección y acceso a los centros escolares.

Por todo ello, la elección de centro escolar fue el resultado, sobre todo, de factores pragmáticos relacionados con la información proveniente del grupo de iguales, compatriotas que en general escolarizaban a los descendientes en los centros más cercanos, o por necesidades de servicios especiales, a veces orientados por la administración educativa. La concepción del centro de preferencia se basó más en descartar aquellos centros no deseados que en escolarizar en un centro ideal, y las estrategias se orientaron más en el corto plazo, a menudo momentos antes de que tuviera lugar la elección efectiva. La disconformidad con el centro de asignación –igual que en el primer perfil- resultó también frecuente, sobre todo en aquellos casos en los que la elección se vio limitada por factores contextuales.

En general, las familias que incluimos en este apartado se mostraron más permeables al contexto más inmediato, en el sentido de que se mostraron más influenciadas en sus estrategias de elección por factores circunstanciales que se podían suceder de manera acumulada. Por esta razón resultó un perfil caracterizado por su heterogeneidad, que quizás nos informa más que de tipos empíricos concretos, de los factores y/o variables contextuales y circunstanciales que dieron lugar a configuraciones con más o menos capacidad de elegir y aprovechar el funcionamiento del sistema escolar.

6.3.1. Falta de red de apoyo y necesidad de custodia

Como hemos tratado anteriormente, las familias inmigradas se insertan en sectores laborales que a menudo conllevan largas jornadas laborales, especialmente en determinados grupos de origen como la migración latinoamericana (Colectivo IOÉ & Fernández, 2010; Muñoz Comet, 2012) que, además, presentan cifras de separaciones o divorcios más elevadas (Parella Rubio, 2012). La importancia de estas particularidades resultó importante respecto a la difícil conciliación laboral que se vio agravada cuando confluyeron estas dos condiciones, familia monoparental y empleos con largas jornadas laborales, momento en el que afloraban las necesidades escolares relacionadas con una falta de red de cuidados.

Los trabajos con largas jornadas laborales y con poca flexibilidad incrementaron la necesidad de escolarización en centros que ejercieran una función de custodia acorde. Esto se veía muy claramente en las familias que nos comentaban que su primera necesidad era la de escolarizar en centros que tuviesen servicios de internado –donde los menores se quedaban a dormir de lunes a viernes- o al menos aula matinal y servicios de custodia. De esta manera, la función de custodia se convirtió en el requisito principal que las familias monoparentales esgrimían a la hora de escolarizar a los menores en el CAC-2, el único centro de la ciudad con servicio de internado nocturno gratuito.

En estos casos, la necesidad superaba a la preferencia escolar, ya que las familias entrevistadas preferían no tener que utilizar estos servicios de internado. El perfil de madres separadas fue habitual como usuarias de este centro, y el contexto familiar fue la causa explicativa de necesitar diferentes servicios de custodia como aula matinal, algunas horas de actividades por la tarde o, en las ocasiones de mayor necesidad, el servicio de internado. En el ejemplo siguiente, la familia entrevistada, de origen marroquí y víctima de violencia de género, muestra una preocupación elevada por la educación, pero una especial condición de vulnerabilidad le lleva a tener que escolarizar a su hija en varios centros escolares de diferentes municipios con servicio de internado, para poder insertarse laboralmente ella misma, como nos cuenta.

Yo pienso en dejarla a ella aquí, porque me gusta este colegio, dejarla el año que viene interna con mi sobrina. Así yo puedo trabajar (...) Yo quiero que la niña

entre de internado este año y me dicen que no, que hasta que termine los seis años, no. Y el verano ya termina los 6 años (...) y como mi sobrina tiene 11 años pues va a entrar con ella para que no llore la niña por mí, ¿sabes? Para jugar con ella (...) Yo quiero que entre para que yo pueda trabajar y ella [su hermana] también trabaje. Como ella tiene una hija... mi hermana tiene cuatro hijos, tres en Marruecos con su padre y tiene aquí una con ella que no tiene papeles (...) Mi hermana encontró trabajo allí [en Marruecos] como interna y no encontró donde dejar a su hija como interna. Como es menor de edad, tiene miedo de dejarla sola en la casa, por si le pasa algo ya que tiene solo 11 años (...) Si hay comedor no tengo problema, si no sale hasta las cinco, no tengo problema. Aquí me gusta porque hay comedor y la niña no sale hasta las cinco y me deja hacer mis cosas, me deja buscar trabajo, me deja ir a otro pueblo en autobús y si tardo no pasa nada... ¿sí? Yo salgo en autobús a otros pueblos a preguntar por trabajo, si por ejemplo un día tardo, ¿qué hago? A las dos me haría falta estar en el colegio. (E16, concertado, medio, Marruecos, CAC-2).

Incluso simplemente la necesidad de un servicio de comedor gratuito, en familias sin recursos, bastaba para escolarizarse en este centro, como así nos contó, derivada por los servicios sociales.

La niña estaba en un colegio que se llama... espera... [Público, alta concentración]. Estaba allí, pero como el comedor estaba completo, y no había. Por eso el trabajador social me cambió aquí, a la Chana. (E16, concertado, medio, Marruecos, CAC-2).

En otros casos se visibilizó claramente la necesidad de estas familias monoparentales en función de la precariedad laboral, que les llevaba a alternar empleos con largas jornadas laborales, por lo que las opciones pasaban obligatoriamente por buscar centros con servicio de custodia. Se observa claramente en el caso siguiente, una familia de origen boliviano que había llegado hace 11 años y que, aunque en un principio escolarizaba a sus dos hijas menores en centros del municipio donde residía, alternando empleos como jornalera y en el servicio doméstico, cuando se separó de su marido se vio obligada, nos cuenta, a escolarizarlas en el CAC-2, recomendada por amigas compatriotas que sabían que era un servicio gratuito.

Yo necesitaba el internado. Yo, al estar separada, necesito buscar trabajo y no me puedo encargar de mi niña. (E22, concertado, medio-bajo, Bolivia, CAC-2).

La necesidad de custodia y orientación por parte del grupo de iguales o por los servicios sociales eran a menudo los factores que llevaban a elegir el CAC-2. En otras ocasiones, era suficiente con el servicio de tarde o aula matinal que también ofertaba este centro a diferencia de otros colegios. Esto permitía que las familias pudieran acceder a trabajos –sobre todo en los cuidados– que de otra manera no hubieran podido aceptar.

Cuando los centros no disponían de una oferta de custodia directa, las familias utilizaron las actividades extraescolares con esta función. De esta manera, estas actividades –a diferencia del perfil anterior de alta apuesta escolar– cumplían el objetivo de custodiar a los menores en contextos de difícil conciliación. Estas familias se alejaban por lo tanto de enfoques a largo

plazo para incluirse en estrategias más pragmáticas de elección de actividades extraescolares que tenían como causa principal las largas jornadas laborales que les ocupaban las tardes. Estas prácticas coinciden con estudios llevados en el contexto andaluz que inciden en la utilidad de estas actividades, que son muy demandadas por familias autóctonas (Carabaña & Córdoba, 2009, p. 105).

Todo ello para evitar que los menores se quedasen solos en casa, sin el cuidado de una persona adulta. Así nos contó la siguiente entrevistada, una mujer marroquí con tres hijos que, por motivos laborales en los primeros años de estancia en el país, los propios servicios sociales le recomendaron este tipo de actividades extraescolares. En la actualidad, nos decía, disponía de mayor tiempo y se dedicaba ella misma al cuidado del pequeño, de 2 años. Lo vemos en el siguiente fragmento.

Yo la primera vez, fue porque trabajaba... fue hace dos años (...), entonces cuando cogieron vacaciones los niños no tenía donde dejarlos para irme a trabajar. Y fueron los Servicios Sociales, como era verano, y me mandaron ahí. Pregunté dónde podía mandar a los niños aunque fuera los viernes, y me mandaron a [programa de enseñanza de español para extranjeros] y solo tres niños los que estaban ahí, nada más. Yo tenía que ir temprano a la casa así que me hicieron el favor de llevarlo ya a las nueve allí. Me hicieron el favor todos los viernes durante un año, el tiempo que estuve trabajando allí. (E18, público, medio, Marruecos).

Las necesidades de cuidado de los menores y el apoyo de las redes migratorias eran mayores en los primeros años. En estos momentos era cuando surgía con mayor fuerza el discurso de la problemática de la conciliación laboral y la ausencia de redes familiares de apoyo. Así nos lo hicieron saber algunas de las entrevistadas, argumentando que la función de la red migratoria, muy importante en los primeros momentos de llegada y sobre todo en la búsqueda de la primera residencia, se difuminaba con el paso del tiempo, por lo que los cuidados de los menores demandaban obligatoriamente servicios por parte de los centros. Lo vemos en el siguiente fragmento extraído de la entrevistada anterior, en el que la madre nos confiesa que la red migratoria que la orientó en los primeros momentos a su llegada a Madrid –con menos de 20 años de edad- dejó de acompañarla después de un tiempo.

[Sobre la red familiar] Si te cuento la verdad, al principio fue bonito, pero luego como que se aburren de ti, ya no eres bienvenida (risas). Luego me ha costado... es como que te dicen “ya ahora te apañas tú solita”. Y me apañé solita, por supuesto (...) Cuando decides ya quedarte es un poco complicado, ¿sabes? Hoy en día... bueno, les entiendo y no les entiendo. Les entiendo porque cada uno tiene su responsabilidad y no tiene nadie casa... y otras veces dices... “joe” eras pequeña, podían haberse puesto un poco de tu parte. (E18, público, medio, Marruecos).

En otras ocasiones, las familias se separaban voluntariamente de las redes migratorias o de compatriotas, por lo que este canal de información sobre centros escolares se cortaba. En algunos casos, observamos que este hecho pudo favorecer una mayor apuesta escolar en la búsqueda de colegios ante la necesidad de información, pero en otros, se pudo resentir. Aquí el capital educativo y el proyecto migratorio se mostraban nuevamente como variables clave a la hora de entender la manera en la que operaban estas lógicas en una u otra dirección.

Se observa de manera clara en los siguientes ejemplos: En el primero de ellos, la familia, de origen rumano, evitaba deliberadamente centros escolares donde acudían compatriotas suyos, especialmente porque pertenecían a la etnia gitana, y focalizaba sus esfuerzos en la trayectoria académica de su único hijo, preguntando al círculo de personas autóctonas que conocía, entre ellas su jefe, sobre referencias de buenos colegios de la zona; el hecho de tener un solo hijo le permitió separarse de las lógicas de concentración que caracterizaron a familias de origen rumano que se concentraban en el CAC-1 –aunque acabó en otro centro de alta concentración, el CAC-2- y posicionarse en un nivel intermedio de implicación en cuanto a la estrategia de elección escolar. En la cita se observa cómo la relación con su jefe facilitó que la familia consiguiera información sobre los centros escolares de la zona. La necesidad en esta familia era que la distancia del centro a la vivienda fuera corta, para poder ir y venir andando, ante una falta de apoyo de red migratoria. El hecho de separarse de la red migratoria y buscar ayuda en la población autóctona pudo reforzar la estrategia de elección.

El problema era que yo tenía el camino al trabajo por ahí, para Alhama de Granada, pasábamos por ahí. Pues yo dije pasamos, dejo al niño y sigo al trabajo. Después se encargaba el señor Antonio, mi patrón, al mediodía, de recoger... (E13, concertado, medio, Rumanía, CAC-2).

El segundo ejemplo es el de una familia de nacionalidad boliviana en la que la madre se separó de su círculo migratorio –de un capital educativo alto- porque se sentía engañada en su proyecto migratorio inicial, que la había insertado laboralmente en el servicio doméstico y no sanitario, para el que tenía formación. El resultado fue que se separó de su red migratoria en la ciudad y, en este caso, vio penalizado el proyecto educativo de los descendientes, ya que su red migratoria, de un capital cultural elevado, podría haberla orientado sobre el acceso e información a los centros escolares. En el fragmento siguiente la mujer expresa la desorientación inicial y falta de motivación en la apuesta escolar filial, en lo que resultó finalmente un proceso de escolarización para sus tres hijas que se podría calificar de dificultoso y errático.

Y cuando las puse al cole, el papeleo... que no... que no lo entendía, y claro, como yo trabajaba 12 horas no conocía Granada, ni las calles (...) Tenía que preguntar el cole dónde era, dónde tenía que ir. Y me acuerdo que entré ahí [señala el edificio de Hacienda], hice una cola del diablo, súper larga, y cuando llegué me dicen: esto no es aquí, es en frente. (E7, público, medio, Bolivia).

6.3.2. Proyecto migratorio e idea de retorno

Un tipo de proyecto migratorio más enfocado a la mejora laboral, como veíamos en el ejemplo anterior, perjudicó la elección de centro al no propiciar una búsqueda de información más exhaustiva de la red de centros y normativa de escolarización. En otras ocasiones, aun teniendo conocimiento y red de apoyo en los cuidados, la elección de centro escolar se pudo ver supeditada por un objetivo familiar centrado en el progreso laboral. Ocurrió así en el siguiente ejemplo, una familia joven que eligió el CAC-2 como centro para su hija, principalmente por estar ella misma realizando un módulo de Formación Profesional en el mismo centro y no por necesidad de cuidados, ya que ella, nos comentó, tenía pareja y su madre vivía cerca y le ayudaba con el cuidado de la pequeña.

Elegí el [centro escolar CAC-2] para mí misma porque quería tener algo, un módulo de FP, y me pillaba muy bien porque tenía aula matinal para dejar a mi hijo en el mismo centro (...) No me planteé para mi hijo el internado porque cuento con mi madre que me ayuda. (E26, concertado, medio, Ecuador, CAC-2).

La causa de esta elección no era ni por la falta de conocimiento del sistema educativo español – ya que ella había estudiado en Granada- ni por la ausencia de red de apoyo, sino que se debió más bien a una elección estratégica centrada en su propia formación. Paradójicamente, admitió que el centro donde estaban escolarizadas ambas, el CAC-2, no sería un centro de continuidad para su hija más allá de primaria, sino que había pensado cambiarla al instituto donde había estudiado ella, ubicado en otra zona y otro distrito escolar, mediante una estrategia planificada de movilidad residencial. De esta manera, eran las razones individuales de mejora laboral y formativa propias las que se imponían a un tipo de centro no deseado en el que escolarizar a su única hija. Las razones, como vemos en el fragmento, aludían a la falta de disciplina.

He visto que en el colegio X [concertado concentración media] hay el problema de que los niños fuman en el colegio y en este [CAC-2] también lo he visto (...). Por lo que quiero cambiarlo después de primaria. (E26, concertado, medio, Ecuador, CAC-2).

En los casos más severos, el contexto vital determinó el proyecto migratorio familiar que, aunque inicialmente podía estar enfocado hacia la educación filial, tornó en laboral por circunstancias adversas como rupturas familiares, precariedad laboral o un conjunto de ambos, como aludíamos anteriormente. En estos casos en los que los objetivos del proyecto migratorio se vieron truncados apareció en el discurso, de manera recurrente, la idea de retorno como una posibilidad cercana.

En el ejemplo siguiente, se observa de manera clara cómo el contexto personal y laboral modificó la orientación inicial del proyecto migratorio, y cómo unas expectativas escolares inicialmente altas se vieron frenadas por un contexto lleno de obstáculos, en el que la falta de una red de apoyo y la precariedad laboral impulsaban una nueva estrategia de elección de centro diferente. La entrevistada, separada y con dos hijas menores, veía cómo su proyecto migratorio se truncaba con motivo del cierre del restaurante que regentaba, que le hizo depender exclusivamente de estos servicios de custodia del centro escolar y que provocaban que las expectativas fueran las de volver a Bolivia en unos pocos años.

Este centro me lo recomendaron varias amigas bolivianas, que tiene internado (...) Porque yo soy madre soltera, trabajo de 8 de la mañana a 8 de la noche, (...) Las voy a dejar unos 2 o 3 años aquí y cuando ellas ya sepan andar solas las saco. Prefiero tenerlas conmigo y que no estén en el internado. Para estudiar universidad iremos a Bolivia (...) Me gustaría que mis hijas estudiaran aquí pero aquí la universidad no es gratis, y llevo 10 años ya y con 5 más espero irme (...) no toda la vida voy a estar trabajando para la gente, quiero ir a allá y abrir mi negocio, un restaurante (...) aquí lo tuve pero me metieron una multa por tener a trabajadores sin dar de alta. (E24, concertado, medio-bajo, Bolivia, CAC-2).

De manera inversa, en casos de trayectorias académicas filiales exitosas, la balanza se inclinaba hacia la decisión de continuar en el país, aunque las condiciones económicas no fueran favorables. La idea de retorno –que siempre estaba presente en los progenitores- dependió, en primer lugar, de la estabilidad y el desempeño educativo de los descendientes y, en segundo término, de la situación económica familiar.

6.3.3. Número de descendientes y trayectoria académica filial

A la falta de tiempo por empleos de largas jornadas y al hecho de no contar con una red de apoyo en la ciudad, se le unió el número de menores a cargo como una variable que pudo favorecer estrategias de elección de centro más o menos activas.

En estos perfiles familiares intermedios, un número elevado de descendientes a cargo llevó a los progenitores a elegir un mismo centro para todos ellos, por criterios pragmáticos, y a implicarse menos en las estrategias de elección, excepto en los casos de malas trayectorias que se podían achacar al propio centro. Esto último se puede ver en el siguiente ejemplo, en el que la familia, tras un año en el instituto, cambió al hijo mayor porque consideraba que era un instituto donde “había droga y problemas de convivencia”. Sin embargo, el cambio hacia uno más cercano no mejoró substancialmente su rendimiento, nos dijo, por lo que posteriormente decidió que el resto de hijos, los tres varones, vayan al mismo centro, por razones pragmáticas.

El mayor ha repetido 1º de la ESO y el del medio también ha repetido 1º de la ESO (...) La flojera, lo que pasa que mis hijos son muy flojos. Eso se lo aseguro (...) como era tan flojo le dijo el profesor, su profesor [que hiciera FP], luego ya se lo tomó a pecho y ya no quiso más hacer ni Bachillerato ni nada (...) [yo] hubiera preferido [que hiciera bachillerato] pero como no ha querido estudiar, que es muy flojo, pues... que haga lo que quiera, ya lo que le gusta, que no se puede obligar tampoco una cosa que no le gusta, es en vano (...) la culpa es de él no es del profesor, el profesor yo he visto que se lo enseñaba muy bien y... pero no le valió, no le daba la gana de estudiar, entonces lo dejó. (E11, público, medio-bajo, Bolivia).

En los casos de familias con un solo hijo o hija, las expectativas académicas se iban incrementando y ello se reflejaba en una mayor apuesta escolar, observada en estrategias más activas por parte de estas familias, encaminadas a elegir un centro adecuado. Lo observamos en el siguiente ejemplo, una familia de origen rumano a la que aludíamos anteriormente, que se separó voluntariamente de compatriotas para incrementar su red de contactos. En este momento, se apreció de manera muy clara que el hecho de contar con un solo hijo le permitió centrar el proyecto migratorio en la educación, buscando centros inicialmente privados, imposibles de acceder, y posteriormente concertados. Eligieron finalmente el CAC-2, al que visitaron personalmente atraídos, quizás ingenuamente, por unas instalaciones amplias y con animales, ya que se trataba de una granja escuela.

Nosotros fuimos dando un paseo por aquí (risas) y la vimos y me gusta así con pájaros y todo eso, sí, y dijimos, vamos a preguntar. Porque la privada se pagaba, mucho dinero, sí. Y vinimos aquí y hablamos con la directora y eso... y así. (E13, concertado, medio, Rumanía, CAC-2).

Esta familia estableció una estrategia de elección intermedia, condicionada por una movilización limitada de recursos y capital disponibles. La “balanza” se situó en un equilibrio entre, por un lado, un proyecto migratorio centrado en la educación filial y unido al hecho de contar con un solo hijo, y por el otro, un capital cultural limitado y una situación laboral y residencial, inestables.

En este tipo intermedio, ante un rendimiento mediocre de los descendientes, la preocupación e implicación escolar decreció⁷³, y la elección de centro se limitó a buscar centros por descarte, es decir, evitar centros problemáticos en mayor medida y elegir aquellos más cercanos. Como tratamos en otros momentos, las malas trayectorias eran más frecuentes en los hijos mayores.

Estas familias entendían que la culpa de la trayectoria era del menor por falta de capacidad o incluso como problema de integración, pero no se observaba un discurso que responsabilizara al centro escolar o a los profesores, como sí ocurría en aquellos perfiles de estrategias más activas y expectativas académicas más elevadas. Por lo tanto, no se veía necesario un cambio de centro para corregir estas trayectorias.

El pequeño... te diré un poco el pequeño, primero. El pequeño va muy bien, excelente. El mayor pues va... arrastrando las notas, como te digo, muy mal. A ver, a ver cómo le va este tercer trimestre, porque el primero y el segundo... mal (...) han repetido 6º de Primaria y 1º de la ESO. Sí, le cuesta... no es que le cueste, es que es flojillo (susurrando), flojillo... (...) Desde 6º [de Primaria] él ya decía: “yo me voy al instituto X [público]”. Bueno, como es cerca pues ya está. (E10, público, medio-bajo, Bolivia).

En resumen, estos perfiles intermedios se mostraron más permeables a la trayectoria académica filial. Aquí las expectativas e implicación escolar basadas en el rendimiento académico se mostraban clave a la hora de entender el modo en el que familias de menores recursos los movilizaban hacia el logro escolar.

6.3.4. Idioma y religión como obstáculos

Estos perfiles intermedios se vieron penalizados en mayor medida por barreras a la integración como la dificultad comunicativa por desconocimiento del idioma, o por el hecho de profesar una religión diferente a la católica, mayoritaria ésta en el contexto español y con un peso muy relevante en la red concertada. Estas barreras provocaban dificultades añadidas en el acceso a determinados centros escolares. Lo vemos muy claramente en el ejemplo siguiente, una familia de origen rumano en la que las dificultades idiomáticas limitaron en gran medida las posibilidades de elección de centro, debido fundamentalmente a las dificultades a la hora de buscar información y comprender las normas del proceso de escolarización. En el fragmento siguiente se refleja esta desorientación inicial.

No lo sabíamos, no lo sabíamos. Nosotros preguntamos si se puede aquí, así que cuanto pagábamos y nos dijeron que no había que pagar nada, era gratuito todo. No sabíamos nada de eso. Y primero fuimos y preguntamos en los colegios de abajo

⁷³ Y al revés, ante trayectorias exitosas, la implicación y estrategias escolares se incrementaron. Lo vimos en la E1, una familia de un perfil educativo medio que, debido a una trayectoria excelente de la única hija, vio reforzada su implicación escolar y la estrategia de elección de centro.

(...) El problema de nosotros que no sabemos, que no entendemos nosotros el tema de la letra, el idioma, es un poco diferente. Para nosotros es difícil. (E13, concertado, medio, Rumanía, CAC-2).

Aparecían casos más graves en los que el idioma impidió la escolarización en centros preferenciales, por ejemplo en familias de origen chino, en general con dificultades más evidentes en la comunicación en los primeros momentos. Se observó un caso muy flagrante – aunque no el único- en una familia que nos relató una experiencia discriminatoria por parte del equipo directivo de un centro concertado de alta demanda, situado en la zona centro de la ciudad, donde la entrevistada y su hermana residían. La persona responsable de la dirección del centro, nos cuenta la familia, les invitó a buscar otros colegios donde escolarizarse, alegando la supuesta obligatoriedad de conocer el idioma español para poder acceder a ese centro.

De muy malos modos nos dijo a mí y a mi hermana que sin saber español no se podía escolarizar allí. (E27, público, medio, China, CAC-3).

Parece que las malas prácticas del centro en cuestión eran conocidas por otras familias entrevistadas que se escolarizaban en este mismo distrito, que no parecían sorprendidas, sino que asumían o “naturalizaban” (García-Castaño et al., 2012) estas formas de proceder por parte de algunos centros hacia la población extranjera, nos relataron.

Además del idioma, se aludía en otras ocasiones a la obligatoriedad de profesar la religión católica, lo que excluía directamente a aquellas que profesaran otra religión diferente, musulmana, por ejemplo. Aunque no se denunció ninguna práctica discriminatoria al respecto, se observaba en las entrevistas cierto conocimiento compartido por las familias en forma de rumores acerca de que las familias musulmanas tendrían vetado el acceso a centros concertados católicos. Sea como fuere, estas percepciones eran importantes por sí mismas, como apuntan Carabaña y Córdoba (2009), ya que sugerían una barrera, real o autopercebida, que estaba impidiendo el acceso a determinados centros en familias que profesaban la religión musulmana.

Precisamente, la falta de conocimiento del idioma y el hecho de no profesar la religión católica actuaban por sí mismos como inhibidores de una búsqueda activa de centros concertados, extrapolando lo ocurrido en un centro en concreto al resto de centros de la misma red, lo que implicaba finalmente que acabaran optando directamente por centros públicos. Ocurrió esto principalmente en familias de origen marroquí, como los ejemplos que siguen, que mostraron una preocupación alta por el tipo de religión ofertada y, por ello, no eligieron centros concertados con una marcada orientación católica. En el primer ejemplo, la familia se mostró tajante con el hecho de la obligatoriedad de cursar la asignatura de religión católica hasta el punto de rechazar la escolarización en este colegio. En el segundo, la familia pareció más flexible con la vinculación religiosa del centro, si bien expresó su preferencia por que los centros escolares ofertaran religión musulmana, sobre todo en el instituto, aunque finalmente la lejanía del centro deseado, que ofertaba religión musulmana, evitó su escolarización.

Tenía dos opciones el colegio X [concertado] y el CAC-3, así que yo eché la preinscripción a los dos. Pero claro, el primero me ha dicho que tenía que estudiar religión católica obligatoriamente, y yo he dicho que no. Porque no. Entonces lo dejé en el CAC-3 porque no te obligan. Yo no quería de ninguna manera que le enseñaran religión católica, libertad, yo soy musulmana y toda la vida mi padre

enseñándome eso. Y claro cuando le pregunté y me dijeron eso, pues no. Yo pregunté directamente en el cole, me dijeron esto y ya está. Y fui al otro y me dijeron que era libre. (E34, público, medio, Marruecos, CAC-3).

Estoy contenta con el colegio pero no me gusta que no haya clase de religión musulmana. Solo lo hay en el colegio X [público] pero está muy lejos. (E33, público, medio, Marruecos, CAC-3).

Estos prejuicios, en forma de barreras de acceso idiomáticas y religiosas, eran relatadas por familias de diferente capital educativo y apuesta escolar, pero en el caso que nos ocupa, en estos perfiles intermedios, estos impedimentos no chocaban con las aspiraciones, sino que las familias aceptaban, resignadas, que existían determinados centros concertados “cerrados a extranjeros”⁷⁴, a los que no se podría acceder. De esta manera, la razón por la que no se denunciaba o presentaban quejas formales podría ser por falta de conocimiento de los derechos y la normativa, de lo que se hacen eco algunas investigaciones en esta misma ciudad acerca de las artimañas que algunos centros utilizan para no permitir el acceso de familias migrantes (García-Castaño et al., 2012; Ortiz Cobo, 2014). Estas investigaciones y relatos obtenidos en nuestras entrevistas coinciden así mismo con lo relatado por los directores de los centros entrevistados (ver Capítulo 4).

Por otra parte, la elección de centro en base a una oferta religiosa diversa y minoritaria, aunque no era lo habitual, se dio en algunas familias entrevistadas. En el siguiente ejemplo, una familia musulmana de origen marroquí se había informado acerca de centros escolares que ofertaban religión islámica –todavía incipiente y poco demandada en la ciudad- por lo que pudo escolarizarse fácilmente en uno de los pocos públicos de la zona que la ofertaban.

En mi caso más o menos como dice ella, te lo piensas dos veces como allí te piden el uniforme y tal, y me imagino que serán más cosas... Pero yo sobre todo aquí porque me informé y daban clase de educación islámica. Una vez a la semana. [E18, público, medio, Marruecos]

En general, en las familias musulmanas de este perfil, a la preferencia por la educación islámica se unían las barreras en el acceso a la red concertada, como la falta de vacantes o la orientación hacia familias autóctonas –que hemos tratado anteriormente- por lo que la escolarización en esta red resultaba menos frecuente.

6.3.5. Mayor influencia de los “Agentes de escolarización”

Todos estos factores y dificultades añadidas empujaban hacia una mayor propensión a una elección de centro influenciada por la administración educativa y la institución escolar. Esta falta de recursos en forma de redes migratorias de apoyo y desorientación inicial en los primeros momentos de la llegada, limitaban las posibilidades de elección, lo que pudo empujar a utilizar más los recursos institucionales. En concreto, la orientación por parte del área de Servicios Sociales del Ayuntamiento de la ciudad tuvo un papel importante en la escolarización de las

⁷⁴ Palabras textuales de una familia de origen marroquí (E28) que presentaba una estrategia escolar activa que chocó con las barreras de acceso de un centro concertado católico de alta demanda.

familias que necesitaban servicios de custodia u otras necesidades específicas, como veíamos anteriormente. En estos casos, el momento de llegada y la falta de tiempo nuevamente determinaron la necesidad de orientarse a través de estos cauces institucionales, como se muestra en el siguiente fragmento.

Mediante el Ayuntamiento, la trabajadora social... todo eso... Pues, como yo trabajaba interna, no tenía tiempo, entonces todo eso se ha encargado mi marido, de los niños, sacar el empadronamiento, escolarizarse, fue a la trabajadora social, al Ayuntamiento... y todo eso. (E11, público, medio-bajo, Bolivia).

En el caso de familias con descendientes que presentaban necesidades educativas especiales, la elección de centro se reducía notablemente y los servicios institucionales condicionaban finalmente la elección final en base a los centros con este tipo de servicios y plazas. Esto último lo observamos muy bien en el caso de la siguiente familia en la que el hijo pequeño, debido a la necesidad de adaptación curricular, fue derivado hacia un centro de educación especial, recomendado por la administración educativa y los servicios sociales.

El primero fue el único que podía escolarizarlo. Fui a Delegación de Educación y le asignaron uno (...) A mi hijo pequeño tuve que escolarizarlo donde pude, por su situación... (E3, concertado, medio-bajo, Ecuador).

También los centros de infantil o guarderías aparecieron como espacios de socialización en los que las familias –nos comentaron- eran informadas sobre el proceso de escolarización a seguir cuando finalizaban esta etapa, a modo de orientación informal sobre los colegios de la zona más recomendados. Estos centros de infantil ejercían cierta influencia en aquellas familias que tenían escolarizados a los menores en ellas, no solo por parte de ellos, sino también entre las familias usuarias. Estos espacios funcionaban como sitios de encuentro, o espacios de socialización en los que las familias intercambiaban información sobre los centros de la zona más recomendados. Estas prácticas de búsqueda de información se muestran coincidentes con algunos estudios que señalan la influencia en la elección de centro derivada del hecho de compartir espacios informales compartidos por los progenitores en sus rutinas diarias infantiles (Bader, Lareau, & Evans, 2019).

En el caso de las familias de este perfil se le unía el hecho de que, debido a las largas jornadas laborales, solían ser usuarias de estos centros de infantil y mostraban cierta confianza hacia este tipo de informantes. En el siguiente ejemplo, comprobamos a partir del testimonio de una familia de origen boliviano la influencia ejercida por el personal de la guardería a la hora de recomendar centros concertados de la zona para de esa manera evitar un colegio público en el que –según la entrevistada- se concentraba alumnado de nacionalidad rumana.

Y me dicen es que ese es mejor porque enseñan bien, las de la guardería siempre aconsejan ese, el privado. Porque otro... del público, no hay. Es ese y creo que hay otro por aquí que es más malo... algo así me han dicho (...) Me han dicho uno aquí donde van los de Rumanía, algo así. No sé dónde está exactamente pero me han dicho que está por ahí, que es un colegio público, sí. (...) Como yo no conozco bien todavía los “coles” pues a mí me han dicho (...) ellas están aquí desde guardería y todo y ellas son las que están más enteradas. (E20, público, medio, Bolivia).

A modo de conclusión

A lo largo del análisis venimos observando que el nivel educativo y el proyecto migratorio parental son las variables que mejor explican el entramado de significados, aspiraciones y expectativas en torno a la educación filial. En este capítulo vemos como en base a estas variables se configuran las preferencias y prácticas de elección de centro que los diferentes perfiles familiares identificados despliegan en función de circunstancias derivadas de su clase social y estatus migratorio. También se han identificado otras variables de contexto o circunstanciales que influyen y, en algunos casos, llegan a condicionar prácticas de escolarización diferenciadas, en base a las cuales se establecieron los tres perfiles analíticos.

El **nivel educativo** de los progenitores es el factor clave para entender las estrategias escolares destinadas a “distinguirse” o “huir” de cierto tipo de alumnado y, por lo tanto, evitarlo; o al contrario, agruparse en torno a la red migratoria y concentrarse en determinados centros escolares.

En familias con un capital educativo más elevado, la tendencia a la homogeneización de clase y étnica en la escuela les lleva a preferir centros concertados de alta demanda y a desplegar para ello estrategias muy activas de elección de centro en la procura de información más precisa, mediante la puesta en marcha de todas las formas de capital disponible (Ball et al., 1994, p. 22). Al contrario, en familias con menor capital educativo, la apuesta escolar es menor y la limitación de recursos conlleva estrategias más alejadas de la cultura escolar (Lahire, 1995) y, en los casos más extremos, orientadas a la supervivencia o repliegue étnico (Colectivo IOÉ, 2010, p. 35; Slaughter-Defoe, 2012, p. 136), donde el grupo de iguales cumple una función central como impulsora de procesos de segregación escolar étnica.

El **proyecto migratorio**, estrechamente relacionado con el capital educativo familiar, resulta importante para intentar entender por qué unas familias elaboran estrategias más o menos orientadas al logro escolar, que se corresponden con unas u otras preferencias escolares. El proyecto migratorio nos daría, de esta manera, información de la intensidad de las prácticas de escolarización y de la exigencia respecto a la trayectoria académica filial, que influye, a su vez, en la elección de centro y en la posibilidad de cambio o mejora. Las estrategias más “intensas” se corresponden con proyectos migratorios orientados al logro educativo filial, mientras que estrategias más conservadoras o conformistas se dan en proyectos migratorios que se orientan más al bienestar familiar en su conjunto, primando la mejora laboral familiar.

Además de la intensidad, el tipo de proyecto migratorio familiar (Izquierdo, 2000; Parella Rubio, 2012) funcionaría a modo de “bisagra” por la que se puede entender el paso de una a otra estrategia, siempre en relación con el capital educativo y la trayectoria académica filial. De esta manera, en familias en las que el proyecto migratorio no contempla como objetivo la educación filial, las estrategias de elección escolar podrían resentirse, y al revés, un proyecto migratorio escolar fuerte redundaría en estrategias de elección orientadas al éxito escolar, intentando movilizar para ello el mayor número de recursos posible.

Esto no quiere decir que el proyecto migratorio esté desconectado del capital educativo ni que sea inmutable, sino al contrario, en familias de un elevado capital educativo, el proyecto migratorio suele orientarse al logro filial y el proyecto cambia en función de los capitales y de la trayectoria académica filial. En base a esto, el carácter dinámico del proyecto migratorio se entiende en su consideración inicial desde el capital educativo familiar, pero podría cambiar en función de la trayectoria escolar filial. En este sentido, el estudio del tipo de proyecto migratorio

nos serviría para precisar y comprender analíticamente las razones que preceden a las estrategias de elección de centro.

La **red migratoria** es una variable que se muestra más importante, esencial diríamos, en los primeros momentos de la llegada a la sociedad receptora y en tres ámbitos diferentes: primero en la elección de residencia, luego en la búsqueda de empleo y, finalmente, en la elección de centro escolar. La ocupación y la vivienda influyen, a su vez, en los recursos disponibles –y que se pueden movilizar- en relación con los centros escolares a los que se opta y respecto al tipo de centro que se necesita. En este sentido, el tiempo como recurso disponible para elaborar y llevar a cabo estrategias de elección se resiente en las familias que desempeñan trabajos de difícil conciliación familiar, habitual, por otra parte, en las familias inmigradas (Iglesias et al., 2015; Muñoz Comet, 2012, 2014). Esto provoca que la necesidad supere a la preferencia escolar y lo que explica, a su vez, situaciones de descontento con la asignación o elección de determinados centros escolares.

La influencia de las redes de compatriotas en la ciudad toma forma en la configuración de los perfiles familiares y en las estrategias de elección de centro, y aparecen de esta manera estrategias de elección diferenciadas en función de la activación del capital étnico disponible (Zhou, 2005), que guarda estrecha relación con las otras formas de capital. En familias con un elevado capital educativo se opta por una elección de centro que puede significar, o bien separarse de la red migratoria inicial, o guiarse por ésta, si se considera que puede mejorar las posibilidades de elección en base a una homogeneidad étnica y de clase. En perfiles educativos más limitados y condiciones socioeconómicas y laborales más desfavorecidas, la agrupación escolar a menudo deriva en autosegregación, como apuntamos. Las estrategias en la utilización de las redes migratorias están atravesadas, pues, y solo se entienden, desde condicionantes de clase que reproducen desigualdades.

La **trayectoria académica** filial influye en los progenitores a la hora de elaborar estrategias de elección acordes a ella, al igual que incrementa sobre todo las expectativas académicas. En familias con un capital educativo elevado, las estrategias dependen menos de la trayectoria (Martín-Criado & Gómez-Bueno, 2017b) por lo que tienden a mantenerse con cierta intensidad; en familias con un capital educativo más limitado, ante resultados académicos excelentes, las estrategias de elección de centro se activan, incluso desde las primeras etapas educativas y pueden llegar a cambiar el tipo de proyecto migratorio, como decíamos, orientándolo hacia el éxito escolar filial. La lógica que se observa es que ante una buena trayectoria del menor, las familias tratan de corresponder con una elección de centro “acorde”; y al revés, una trayectoria errática por parte de los descendientes tiende a la desconexión escolar de los progenitores y a ser más conformistas con la elección de centro si el capital educativo parental es limitado.

Además de la trayectoria, el **número de menores a cargo** se muestra como una variable a tener en cuenta. Un número elevado limita la apuesta escolar porque se tiene que repartir entre los descendientes, por lo que reduce la intensidad de las estrategias de elección de centro. Un solo hijo permite, sobre todo en familias de perfiles medios que son más permeables a los factores externos, llevar a cabo estrategias más implicadas con la educación filial y con la elección de centro, al enfocar y movilizar los recursos –más limitados en familias migrantes- en el único descendiente. Cuando se conjugan un proyecto migratorio enfocado al logro filial y un solo menor, aparecen las estrategias de elección más activas.

Por último, el **origen cultural familiar** resulta igualmente una variable a tener en cuenta, esta vez sobre todo por las barreras idiomáticas y religiosas en las que pueden derivar. En las familias no hispanohablantes, especialmente en los casos de alta dificultad en la comunicación,

esta barrera opera a diferentes niveles: En primer lugar, incide en una dificultad evidente en la integración, que resulta más costosa a la hora de relacionarse con informantes que pueden aconsejar sobre la elección de centro escolar y, en un estadio anterior, afecta negativamente a la comprensión de la normativa de acceso al sistema educativo español. En segundo lugar, un idioma distinto al mayoritario puede perjudicar la apuesta escolar y estrategias de elección como resultado de sufrir discriminación por parte de otras familias, especialmente autóctonas o extranjeras hispanohablantes –o incluso responsables de determinados de centros- que no verían con buenos ojos la escolarización de alumnado que no domine el idioma, por la creencia extendida de que dificultaría el normal funcionamiento en la escuela (Carabaña, 2012).

En cuanto a la religión, ésta funciona penalizando el acceso a determinados centros católicos de la red concertada, principalmente, en familias musulmanas. Además, este hecho funciona como factor de autolimitación en la estrategia de elección de centro, en mayor medida en familias con menos recursos, precisamente porque la red concertada aparece en el imaginario como una red de centros poco propicia y por lo tanto no elegible. En perfiles de familias con un mayor capital educativo, se puede readaptar la estrategia para intentar salvar este obstáculo a la escolarización en la red concertada, “sacrificando” la religión por un centro de alta demanda.

CAPÍTULO 7. MOVILIDAD ESCOLAR

El análisis de las trayectorias o regímenes de movilidad nos proporciona una perspectiva diferente desde la que comprender el estudio de las estrategias de elección de centro. La movilidad escolar conecta la influencia de la clase social y el proyecto migratorio inicial, variables clave identificadas y que nos sirven para aproximarnos a las prácticas de elección en los diferentes perfiles familiares, y las aterriza en contextos particulares y asociados al estatus migratorio, caracterizados por una elevada movilidad.

Por lo tanto, estas circunstancias particulares de las familias migrantes complementan el análisis de aspiraciones, expectativas y estrategias de elección de centro y nos proporcionan un marco más completo desde el cuál entender cómo se producen los discursos y en última instancia las prácticas en la toma de decisiones y en la readaptación de estrategias escolares. La doble movilidad, residencial y escolar, nos presenta de esta manera un nuevo marco analítico desde el que comprender el estudio de la elección de centro en las familias inmigradas.

El factor común a la inmigración consolidada es la alta movilidad geográfica que experimentan ya desde su llegada y que se mantiene en los primeros momentos de estancia (Recaño, 2003, 2016). Esta movilidad geográfica suele venir acompañada de alta movilidad escolar en los descendientes que viajan con ellos (Popp et al., 2003, p. 26; C. B. Swanson & Schneider, 1999). Ambas movilidades, geográfica o residencial y escolar, tienen como característica habitual que se trata de una “movilidad no deseada”, condicionada por factores situacionales propios de la condición migrante (Nakagawa et al., 2002). En base a esta movilidad, se reconfiguran las decisiones de elección de centro escolar y viceversa –las elecciones de centro reconfiguran las movilidades residenciales-, en un proceso que se retroalimenta.

En este capítulo analizamos el peso de los factores que habíamos identificado como clave en las estrategias de elección de centro para comprender cómo influyen en la movilidad escolar (Dauter & Fuller, 2011). Seguimos analizando desde la perspectiva de las propias familias las prácticas y los discursos de elección en contextos de alta movilidad en los que se tomaron las decisiones escolares, desde un marco de aspiraciones y expectativas académicas que a su vez se fueron reconfigurando a lo largo de todo el proceso. A través de las experiencias de movilidad, se identificaron los factores asociados a la concentración escolar, destacando hitos importantes relacionados, por un lado con el proyecto y viaje migratorio, como el momento de la llegada, el objetivo migratorio, la ocupación en destino o la importancia de la red migratoria; y por otro lado, con la influencia de la institución escolar en la oferta de plazas vacantes, las peculiaridades de la doble red en cuanto a la (dis)continuidad de etapas en los centros o la especialización de los mismos.

En la tabla siguiente hemos categorizado la movilidad escolar para cada una de las familias entrevistadas. Se muestran, entre otras características, el número de descendientes, el tiempo de residencia en España y, en la última columna, los cambios de centro escolar (movilidad escolar alta, media o baja) experimentados por los descendientes en su trayectoria escolar en España hasta la fecha.

Tabla 15. *Perfiles de las familias entrevistadas (progenitores/descendientes) y movilidads escolares*

ID	Grupo de origen	Nivel educativo	Años en España	Número descendientes	Nacidos en origen o en destino	Etapas de escolarización	Titularidad del centro actual	Tipo de centro actual	Movilidad escolar
1	Bolivia	medio	de 5 a 10	1	nacidos en origen	primaria	concertada	Otro	ninguna
2	Bolivia	medio	de 5 a 10	1	nacidos en origen	secundaria	concertada	Otro	alta (3 o más)
3	Ecuador	medio-bajo	de 10 a 20	2	nacidos en España	primaria y secundaria	concertada	Otro	ninguna
5	Senegal	medio-bajo	de 10 a 20	2	al menos 1 en origen	primaria	concertada	Otro	ninguna
6	Bolivia	medio-alto	de 5 a 10	2	nacidos en origen	primaria y secundaria	pública	Otro	alta (3 o más)
7	Bolivia	medio	de 5 a 10	3	nacidos en origen	universitario	pública	Otro	media (1-2)
8	Senegal	medio	más de 20	3	al menos 1 en origen	primaria y secundaria	concertada	Otro	alta (3 o más)
9	Bolivia	medio	de 10 a 20	3	al menos 1 en origen	preuniversitario/ otros	pública	Otro	alta (3 o más)
10	Bolivia	medio-bajo	de 10 a 20	2	al menos 1 en origen	primaria y secundaria	pública	Otro	media (1-2)
11	Bolivia	medio-bajo	de 10 a 20	4 o más	al menos 1 en origen	preuniversitario/ otros	pública	Otro	alta (3 o más)
12	China	medio	de 10 a 20	2	al menos 1 en origen	primaria	concertada	Otro	alta (3 o más)
13	Rumanía	medio	de 5 a 10	1	nacidos en origen	primaria	concertada	CAC-2	media (1-2)
14	Bolivia	medio-alto	de 10 a 20	4 o más	al menos 1 en origen	primaria y secundaria	concertada	CAC-2	media (1-2)
15	Rumanía	bajo	de 5 a 10	4 o más	nacidos en origen	primaria y secundaria	concertada	CAC-2	media (1-2)
16	Marruecos	medio	de 5 a 10	1	nacidos en España	primaria	concertada	CAC-2	media (1-2)
18	Marruecos	medio	de 10 a 20	3	nacidos en España	primaria	pública	Otro	ninguna
19	Marruecos	medio-bajo	de 5 a 10	1	nacidos en España	primaria	pública	Otro	ninguna
20	Bolivia	medio	de 5 a 10	2	nacidos en España	primaria	pública	Otro	alta (3 o más)
21	Rumanía	medio-bajo	menos de 5	4 o más	al menos 1 en origen	primaria y secundaria	ambas	CAC-1	alta (3 o más)
22	Bolivia	medio-bajo	de 10 a 20	3	nacidos en España	primaria	concertada	CAC-2	media (1-2)
23	Rumanía	bajo	de 5 a 10	4 o más	al menos 1 en origen	primaria y secundaria	concertada	CAC-1	media (1-2)
24	Bolivia	medio-bajo	de 5 a 10	2	nacidos en España	primaria	concertada	CAC-2	alta (3 o más)
25	Marruecos	medio-bajo	de 5 a 10	2	nacidos en España	primaria	concertada	CAC-2	media (1-2)
26	Ecuador	medio	de 10 a 20	1	nacidos en España	primaria	concertada	CAC-2	ninguna
27	China	medio	de 10 a 20	1	nacidos en España	primaria	pública	CAC-3	ninguna
28	Marruecos	medio-alto	de 10 a 20	2	nacidos en España	primaria y secundaria	pública	CAC-3	media (1-2)
29	Bolivia	medio	de 10 a 20	2	nacidos en España	primaria	pública	CAC-3	ninguna
30	Bolivia	medio	de 10 a 20	2	nacidos en España	primaria	pública	CAC-3	ninguna
31	Bolivia	medio-alto	de 10 a 20	1	nacidos en España	primaria	pública	CAC-3	ninguna
32	Bolivia	medio-alto	de 10 a 20	1	nacidos en España	primaria	pública	CAC-3	alta (3 o más)
33	Marruecos	medio-bajo	de 5 a 10	2	al menos 1 en origen	primaria y secundaria	pública	CAC-3	ninguna
34	Marruecos	medio	de 10 a 20	2	nacidos en España	primaria	pública	CAC-3	ninguna
35	Argelia	medio-bajo	de 5 a 10	3	nacidos en España	primaria	pública	CAC-3	ninguna
36	Perú	medio-alto	de 10 a 20	2	nacidos en España	primaria	pública	CAC-3	ninguna

37	Rumanía	bajo	de 5 a 10	4 o más	al menos 1 en origen	primaria y secundaria	ambas	CAC-1	alta (3 o más)
38	Rumanía	medio-bajo	de 10 a 20	3	nacidos en origen	primaria y secundaria	ambas	CAC-1	media (1-2)
39	Rumanía	bajo	de 5 a 10	3	al menos 1 en origen	primaria	concertada	CAC-1	ninguna
40	Rumanía	medio-bajo	menos de 5	3	al menos 1 en origen	primaria	concertada	CAC-1	ninguna

Nota 1: No se han incluido las entrevistas 4 y 17 por considerarlas exploratorias en el trabajo de campo.

Nota 2: En la última columna, para contabilizar las movilidades escolares, se omiten las movilidades en origen.

En el análisis nos hemos detenido especialmente en las trayectorias que mostraron una alta movilidad. Para ello nos basamos en la tipología de movilidad escolar establecida por Swanson y Schneider (1999) que establece diferencias según el cambio de residencia, centro escolar o ambos. De este modo, aparecen tres categorías de familias en función del tipo de movilidad: *changers*, en el caso de que se cambie de escuela pero no de residencia; *leavers*, cuando se van y por lo tanto el cambio de residencia comporta el cambio de escuela; o *movers*, cuando se da un cambio de residencia pero no de escuela.

Existen factores que pueden potenciar o mitigar las movilidades escolares y que mostramos a continuación. Además, como veremos en el análisis, los diferentes tipos pueden coexistir y, en consecuencia, una misma familia puede ser ubicada en tipologías diferentes según el momento de la trayectoria en la que se encuentre y las decisiones asociadas a ella.

7.1. Momento de llegada y (dis)continuidad de etapas formativas

El momento de llegada y la etapa en la que se escolarizaron los descendientes en el sistema educativo, en función de su edad, resultaron elementos clave para comprender las movilidades escolares. A lo largo del análisis –primero a través de los testimonios de los responsables de los centros de alta concentración y después corroborado por las propias familias- habíamos visto cómo se limitaba la capacidad de elección según el momento de llegada de las familias a la ciudad, y cómo la estabilidad escolar aumentaba en los casos de posterior reagrupación familiar de los menores. De esta manera, las familias que habían llegado fuera del proceso ordinario de elección de centro y con el curso comenzado eran reubicadas en centros de baja demanda, lo que, a la postre, y especialmente en casos de elevadas expectativas y estrategias escolares activas, provocaba un incremento de las movilidades escolares como consecuencia del deseo de acceder a los centros más deseados.

Resulta importante el hecho de que el incremento de movilidades escolares en los menores fue un aspecto claramente a evitar por todas las familias, que trataban de proporcionar un ambiente lo más estable posible para los menores independientemente de sus características sociodemográficas. En este sentido, el mensaje que nos transmitieron fue paradójico; por un lado, alababan la rapidez y la facilidad con que la Administración Pública había gestionado todo el proceso de escolarización pero, a la vez, mostraban su disconformidad con el centro que se les había asignado. Hecho que propiciaba que, a las movilidades residenciales iniciales y escolares obligadas, se unieran además las movilidades propiciadas por las familias por cambios escolares derivados de este descontento escolar.

Las razones para “abandonar” el centro asignado fueron varias, desde la movilidad residencial de las familias hasta la búsqueda activa de “mejores” centros escolares. En el caso siguiente, podemos observar muy bien el periplo por el que tuvo que pasar una familia de origen boliviano hasta su residencia actual en la ciudad, incrementando así las movilidades. En primer lugar,

había pasado por diferentes localizaciones por motivos laborales, primero Madrid, luego un municipio de la provincia de Granada y, finalmente, la capital. A los cambios de centro obligados por motivos residenciales se añadió otro cambio buscando un centro concertado, por lo que el menor acumuló tres movilidades escolares solamente en España por motivos residenciales inicialmente (*leavers*) y escolares después, tras las malas experiencias sufridas en la escuela (*changers*)⁷⁵.

Al principio estuvo en el colegio que es aquí del Estado... el colegio X [público]. Aquí al lado porque cuando recién llegamos buscamos un cupo para que pudiera escolarizarse y nos dieron ese lugar, que nos quedaba cerca y dijimos pues vale, que se quede ahí. Pero no nos gustó la educación, porque... no era muy exigente, los profesores no daban mucha atención me parece a los alumnos y... por esa parte. Y ya vi yo eso y le dije, no, a ese colegio no va. Y al menos ya no había digamos para que siga él porque llegó en 6º de primaria y entonces ese colegio estaba solo hasta 6º de primaria. Y entonces fue por eso, tenía que cambiarlo sí, o sí. Nos quedaba más cerca, y pedimos un cupo, en el colegio Y [concertado], y conseguimos eso. (E2, concertado, medio, Bolivia, ME Alta).

El mayor número de movilidades escolares se daba en los descendientes en edad escolar que iniciaban el viaje con los progenitores. Por lo tanto, las mayores dificultades en la escolarización y en la elección de un centro deseado venían como consecuencia de, por un lado, no disponer de redes migratorias en destino que les orientaran, y por otro lado, en aquellas familias que llegaban al país con descendientes mayores de 6 años, cuya escolarización resultaba obligatoria y no tenían tiempo de elegir un centro escolar acorde a sus preferencias.

Estas dificultades tuvieron su reflejo en un incremento del número de movilidades escolares filiales, que en algunos casos provocaban que los menores se convirtieran en una especie de “sujeto en pruebas” en el que se iba probando en uno u otro centro escolar, en muchas ocasiones sin cambiar de residencia (*changers*), hasta que finalmente se optaba por no mover más al menor, aunque no se mostraran especialmente conformes con la última elección. Esto ocurría en gran medida, como decimos, en menores adolescentes o preadolescentes con un peor rendimiento escolar. Lo vemos reflejado en la siguiente entrevistada, que nos cuenta cómo su hijo mayor sufrió cuatro movilidades escolares, dos en primaria y dos en secundaria.

[Primera elección de colegio] Porque me quedaba cerca y había plaza porque ellos llegaron en el mes de... no me acuerdo si ha sido en abril, estaba terminando ya el colegio, y han estado muy poco tiempo (...) todo estaba ya ocupado

[Segunda elección por cambio] Luego los cambié aquí al... como se llama este colegio de aquí abajo... Porque... ahora que vivo por aquí, porque era más cerca porque el colegio X era muy lejos

[Tercera elección obligatoria al instituto] Mi niño me contó el primer año que estaba haciendo el instituto, en el instituto x, más que todo que son niños malos, dicen que son niños malos (...) y... por eso trajimos aquí al mayor [cuarta escolarización] más que todo por eso [aunque en este último no estoy muy contenta porque] como es un instituto muy grande, y son muchos niños también de los

⁷⁵ A la información habitual que venimos mostrando en los testimonios, se añade la variable *movilidad escolar* (ME) codificada en alta, media o baja, según los cambios de centro escolar experimentados por los descendientes.

pueblos, pero bueno... mis niños no han tenido ningún problema. (E11, público, medio-bajo, Bolivia, ME Alta).

Para el resto de sus descendientes –dos niños y una niña- las escolarizaciones en diferentes centros, aunque elevadas –tres cambios de centros para los dos niños- fueron disminuyendo. Para el tercer hijo, de 13 años, se había elegido un instituto de secundaria diferente, con “buena fama”, mientras que para la hija pequeña, de 10 años y nacida ya en España, un colegio diferente al de sus tres hermanos mayores. Ella ya no experimentó ninguna movilidad escolar y solamente se esperaba un cambio escolar obligado por el paso a secundaria, ya que estaba escolarizada en un centro público. La tendencia fue, por lo tanto, la de ir probando centros con los hijos mayores hasta encontrar aquellos acordes a lo esperado o, simplemente, resignarse.

Estas primeras escolarizaciones determinaban el posterior devenir de los acontecimientos, especialmente influenciadas por la red escolar y la estructuración de etapas formativas. Es decir, si raramente se escolarizaban en el momento de la llegada en centros de titularidad concertada de alta demanda porque no había cupo y, en general en el caso de Granada, la red concertada ofertaba conjuntamente todas las etapas educativas en el mismo centro –primaria, secundaria y bachillerato-, resultaba más difícil cambiarse a esta red escolar, ya que tenía preferencia el alumnado ya escolarizado en ella, fundamentalmente autóctono de clase media, como habíamos tratado anteriormente.

Esta particularidad institucional del sistema educativo español en cuanto a la gestión de plazas y continuidad de etapas –que ya nos avanzaban los responsables de los centros entrevistados- mostraba las dificultades de acceso a la gran mayoría de centros concertados, aquellos con una composición escolar de alumnado predominantemente autóctono. Por lo tanto, la ecuación era clara: por lo menos una movilidad era obligada en el paso del colegio al instituto, con las dificultades y miedos que esto comportaba, como tratábamos anteriormente y como se han encargado de denunciar investigaciones que inciden en el efecto resegregador que estas particularidades del sistema educativo español provoca en la población migrante (Síndic de Greuges, 2016a, 2016b). De esta forma, se veía vetado el acceso a una gran parte de la red concertada y se incrementaba el número de movilidades escolares por la condición migratoria de las familias, ya que algunas de ellas intentaban escolarizarse, a menudo sin éxito, en estos centros.

Las familias consideraban el cambio de centro obligado al instituto como una experiencia muy problemática, que consecuentemente llevaba a las familias de ciertos recursos a elaborar estrategias para tratar de escolarizar a los menores en colegios concertados y evitar de este modo este cambio posterior que podría traer consecuencias negativas. Por lo tanto, las familias nos reiteraban su preferencia por la continuidad en el mismo centro, por lo que, si además el centro disponía de la etapa postobligatoria de Bachillerato, se convertía en un aliciente para su elección. Se aprecia muy bien en el comentario de la siguiente entrevistada que había experimentado varias movilidades residenciales y escolares (*leavers*) a un municipio del área metropolitana, que finalmente penalizaron la capacidad de elección de un centro escolar de continuidad.

He visto unos folletillos que han traído y eso... y dice ahí que es privado y que tiene el Bachiller también y ya para no cambiarlos otra vez. Y veo que también la gente pues... se va más para allí, la gente de por aquí, así, vamos para allí. (E20, público, medio, Bolivia, ME Alta).

Esta dificultad en la elección de centros concertados fue evidente en el caso de la siguiente entrevistada, que ejemplifica muy bien las dificultades de escolarización en la red concertada y el consiguiente incremento de movilidades escolares. Ello a pesar de movilizar todos los recursos disponibles a través de una estrategia activa de elección. Se trata de una familia que había llegado con sus dos hijos en edad de escolarización primaria, lo que dificultó la escolarización en centros concertados por la falta de plazas y les llevó a conformarse con la red pública. Sin embargo, sigue buscando centros concertados tanto para el hijo mayor como para la hija pequeña (*changers*), pero estos intentos se ven frustrados y se tiene que conformar con un centro público, también para su hija pequeña. Consecuentemente, el incremento de movilidades y sucesivos cambios de centro pudo haber influido en el empeoramiento de la trayectoria académica del hijo mayor, el “precio a pagar” a pesar de llevar a cabo una apuesta escolar elevada. En el fragmento se percibe la insistencia en su estrategia y posterior resignación.

Luego si he preguntado cuando mi niña iba a entrar a primaria, de infantil a primaria me planteé de cambiarla a un concertado... ¿por qué? (...) porque yo lo pase mal el cambio de mi hijo de primaria a la ESO, pues lo vi horroroso (...) Porque yo no me planteé con el concertado ya cuando mi hija iba a entrar a primaria y entonces ya los cambiaba a los dos. Me aceptaron a una (...) en uno de monjas (...) Pero al final... mi hija cuanto más fue avanzando la clase y mi hija ya tenía su grupo, pues ya... se terminó. (E6, público, medio-alto, Bolivia, ME Alta).

7.2. Movilidad residencial: ¿Debilidad u oportunidad?

En general, la movilidad residencial, ya fuera entre varias ciudades españolas o entre barrios de la misma ciudad, influía en el aumento de movilidades escolares y en la limitación de las posibilidades reales de elección de centro.

Observamos en muchas ocasiones un perfil recurrente de familias que habían venido desde otras ciudades españolas y que habían tenido que escolarizar a los menores en centros de asignación. En estos casos, las posibilidades de elección se veían muy limitadas por el carácter inestable de la residencia y, como tratamos anteriormente, por el hecho de llegar a la ciudad con el curso académico comenzado. Tal fue el ejemplo de la siguiente entrevistada, una familia que llegó inicialmente a Santander pero que, por el trabajo de músico del marido, encontró más oportunidades en Granada; aquí, la estrategia se limitó a escolarizar al hijo mayor en el centro público más próximo a su residencia, igual que habían hecho en la primera ciudad (*leavers*). El carácter inestable de la residencia unida a una apuesta escolar limitada, les hizo conformarse con centros más próximos y públicos, para reducir el número de movilidades escolares, que ya de partida eran elevadas, por lo que la movilidad limitó claramente la estrategia de elección.

En Santander yo vivía... (...) en una zona y era al frente el colegio (...) Luego nos vinimos aquí en febrero y lo hemos escolarizado aquí en el colegio X [público]. ¿Lo conoces? Está cerca del hotel San Antón (...) Como yo vivía por ahí también (...) fuimos ahí primero y nos pertenecía ahí, entonces mediante eso ahí le hemos inscrito. Como esto quedaba más o menos cerca de aquí por eso le dejé, si es muy lejos ya no. (E10, público, medio-bajo, Bolivia, ME Media)

De todas maneras, los cambios de residencia resultaron elevados de partida aunque se residiera en la misma ciudad desde el principio. Las razones obedecían a la composición social y de vivienda de los barrios y al carácter provisional de las primeras estancias que, en ocasiones, funcionaban de “pisos patera”, nos contaban, conocidos vulgarmente por alojar en ellos a población inmigrada en condiciones precarias y de hacinamiento, generalmente de la misma nacionalidad u origen cultural cercano. El cambio posterior a otro barrio y a otra residencia más estable venía a menudo seguido de cambios escolares (*leavers*), como vemos en el siguiente fragmento.

[Sobre el cambio de escuela] Por cambio de dirección, nos cambiamos de dirección y luego ya me la pasé aquí más cerca de mi casa (...) porque donde yo vivía antes era un “piso patera”, porque vivía mucha gente y... claro, aquí la costumbre que se tenía era venir a trabajar y a ahorrar y no tenías vida, entonces yo hablé con el papá de mi hija y le dije tú ahora mismo trabajas, yo también, y nos podemos costear un piso, eso era impensable, pagar un piso, pero yo le dije que no, no puedo vivir más porque en un dormitorio una familia, en otro dormitorio otra, y a veces en el salón también durmiendo gente, y con una niña, pues para mí era muy fuerte, muy fuerte (...) y gente que bebía y gente que daba mal ejemplo a tu niña, y para mí fue muy duro, entonces (...) me fui con mi hermano, que nos ayudaba a pagar algo también el alquiler, y fue esa la razón, independizarme. (E9, público, medio, Bolivia, ME Alta).

Un tema que apareció de manera importante en las entrevistas era el del racismo como causa de movilidad residencial entre barrios o incluso entre municipios. Emergió discursivamente en las entrevistas como causa de estrategia “obligada” de cambio de residencia y escuela (*leavers*). Es el caso, por ejemplo, de una joven familia boliviana que, a causa de la discriminación sufrida en el municipio, decidió vender su vivienda comprada recientemente en un pueblo cercano a la capital –donde el precio era más asequible–, para vivir de alquiler en la ciudad. Ello provocó el consiguiente cambio de centro escolar en su hija mayor, como vemos en el siguiente pasaje.

Yo vine a Granada, lo que pasa que hace dos años nos fuimos a Santa Fe porque nos compramos una casa, nos metimos en una hipoteca, pero no nos gustó Santa Fe, no nos gustó. Es que la gente que hay... a mí me daba pesadillas en la casa. (...) y como siempre viví en Granada pues no había esas cosas. (...) Y la gente que no se podía hablar con ella, porque había coches que se paraban en medio y mi marido les tocaba la bocina, ¿no? y se bajaban del coche y querían pelear. Y yo dije: ¡nos vamos de aquí! Tuvimos que poner la casa en venta y gracias a Dios la vendimos y nos venimos aquí. (E20, público, medio, Bolivia, ME Media).

En esta misma entrevista y tras profundizar en el tema, nos contaban que el motivo del cambio de vivienda también se vio impulsado por actitudes racistas sufridas por su hijo en el ámbito escolar, en el centro en el que estaba matriculado, lo que llevó a la familia a decidirse por el cambio de colegio y de residencia, ante la discriminación sufrida en la residencia y en el colegio.

Y en el colegio no le fue bien a mi hijo porque... ayer justamente, estábamos viendo un libro y me decía que eso se lo había enseñado su “seño” [del anterior colegio] pero que no quería volver con ella. Es que se hacía “pipí” todas las veces

allí. La “seño” era muy habladora y mi marido fue una vez allí y se enfadó, y le dijo: ¿y por qué no os vais a vuestro país si no os gusta como os hablo? Así... y claro mi marido... inmediatamente fuimos a la directora, y ya cuando fuimos a la directora pues bajó [el tono] y ya se puso de otra manera. Pero yo no sé... y ya la pediatra me dijo por qué no lo cambiaba de colegio y claro yo cambiarlo a él y a la niña también... y ya al final con todo lo que pasó dijimos: ¿nos vamos de aquí? Y ya está. (E20, público, medio, Bolivia, ME Media).

Aunque la movilidad residencial solía tener un carácter forzado y perjudicial para la trayectoria académica filial, en ocasiones las familias tomaron ventaja de estos contextos de alta movilidad, mudándose a barrios considerados “mejores” en términos de composición social y renta, para lograr un doble beneficio: evitar la convivencia con población “no deseada”, y acceder a una oferta mayor de colegios, en principio, mejor valorados. Estas estrategias de elección de la vivienda para favorecer procesos de elección escolar se han tratado por Lareau y Goyette (2014), que describen casos referidos sobre todo a clases medias autóctonas, que aprovechan un mayor capital educativo y económico para mudarse a barrios más acomodados y con mejor oferta escolar. En nuestra investigación esta práctica se daba también en familias inmigradas que desplegaban estrategias activas de elección, que aprovechaban de esta manera la inercia de un contexto de inestabilidad residencial en su beneficio escolar.

Se trataba sobre todo de familias con elevadas aspiraciones y expectativas académicas y una apuesta escolar acorde las que ponían en marcha la movilidad como recurso, convirtiéndola así en una oportunidad que mejoraba sustancialmente la estrategia de elección y, con ella, el acceso a los centros más valorados. Un requisito para poder llevar a cabo esta práctica era una cierta experiencia en la ciudad, y en familias cuyos descendientes no habían sufrido movilizaciones escolares no deseadas, que podían asumir el “riesgo” de llevar a cabo movilizaciones con el objetivo de una mejora escolar filial. En los ejemplos siguientes se refleja muy bien cómo las familias tenían en cuenta las posibilidades que un régimen de alquiler en la vivienda les propiciaba a la hora de cambiar de residencia y establecer estrategias de futuro que maximizaran el éxito en la elección de centro. Además, en los casos en los que los menores estaban escolarizados en colegios públicos, se podía aprovechar el momento del cambio obligado al instituto para llevar a cabo esta estrategia de movilidad, para que no implicara una movilidad escolar añadida.

Como nosotros no tenemos casa, o sea no tenemos un piso propio, tenemos la facilidad de movernos de acuerdo al colegio que nosotros hemos escogido. Y hemos escogido un colegio por el centro [concertado, baja concentración] y... bueno... estamos seguros que la van a aceptar (...) Cambiarnos de piso lo hemos pensado desde hace tiempo pero, hemos dicho, esperaremos hasta que termine la niña sexto y recién nos vamos. Entonces estamos en eso. (E1, concertado, medio, Bolivia, ME Ninguna).

Cuando lo cambie al instituto X [concertado, baja concentración] me cambiaré a la Chana otra vez, para escolarizarlo allí. (E26, concertado, medio, Ecuador, CAC-2, ME Ninguna).

En este sentido, ante esta decisión, se informaban previamente de la oferta de centros, por lo que el grado de relación con la red migratoria, ya fuera con compatriotas, amigos o familiares, o con

las clases medias autóctonas, resultaba importante a la hora de llevar a cabo esta estrategia. Como vemos, en estos casos se ajustarían a movilizaciones deseadas, estratégicas, que perseguían cumplir sus expectativas de mejora de residencia y escolarización.

7.3. Contacto con la población autóctona

Como analizamos en apartados anteriores, el acceso a la población autóctona y a otras fuentes de información era un objetivo muy perseguido por las familias, en especial aquellas con un capital cultural más elevado, para informarse acerca de los centros más valorados y recomendables de la ciudad. El acceso a ella vino favorecido por el tipo de empleo desempeñado y, de manera alternativa en perfiles de menor apuesta escolar, con el contacto a través del tejido asociativo de la ciudad.

Aunque ya advertíamos que el tipo de trabajo de la población inmigrada suele estar por debajo de su nivel formativo, lo importante aquí radicaba en el tipo de relación que se establecía con la población local en los espacios de socialización, ya fuera con los compañeros de trabajo o con los propios empleadores. Una relación más estrecha influyó en una búsqueda más activa de centros escolares y pudo tener relación en un incremento de la movilidad escolar como resultado de un aumento de las aspiraciones académicas y de centro escolar.

A través del servicio doméstico, principalmente en mujeres latinoamericanas (Iglesias et al., 2015; Muñoz Comet, 2014), las familias autóctonas que las empleaban les aconsejaban, a modo de “tutela”, sobre cuáles eran los centros escolares mejor valorados. A menudo estos centros, concertados o públicos de alta demanda, se situaban cercanos a las viviendas donde trabajaban, más habituales en el centro de la ciudad, por lo que podían aprovechar el criterio de proximidad al centro de trabajo. Este hecho favoreció la aparición del perfil de familias que cambiaban a los menores de centro escolar pero no de residencia (*changers*).

Otra posibilidad de acceso a la población local vino dado por el grado de relación con asociaciones locales y ONG. Las familias inmigradas que tenían un contacto continuo con el tejido asociativo de la ciudad –a menudo más fuerte en el momento de la llegada, y diferente según origen y situación residencial- se vieron influenciadas a la hora de elegir un centro escolar. Resultaba importante en este sentido la relación y orientación por parte de estas entidades porque este contacto pudo ejercer una influencia en sentido contrario, es decir, reduciendo las movilizaciones escolares porque estas asociaciones se mostrarían más sensibles a la “realidad migrante” y conocerían las posibilidades reales de elección, aconsejando de acuerdo a ellas. De esta manera, una integración más estable en el barrio a través de las asociaciones pudo mitigar las movilizaciones escolares, al ser orientadas hacia centros escolares accesibles de la zona.

En el ejemplo siguiente se observa cómo el factor integración de una familia de nacionalidad senegalesa hizo que no experimentara ninguna movilidad escolar. Esta familia fue recomendada por el centro de infantil católico donde habían escolarizado a su hijo mayor a pedir plaza en un colegio concertado de la zona, con baja presencia de alumnado de nacionalidad extranjera y con todas las etapas de primaria, secundaria y bachillerato, en el mismo centro. Esto provocó que no se produjeran movilizaciones escolares al conjugarse varios factores: experiencia amplia de la familia en el barrio (15 años), recomendación “realista” de las asociaciones de la zona, con descendientes nacidos en España y éxito en el acceso a la red concertada con continuidad de etapas.

Mi niño estuvo en... como se llama... Una guardería de las monjas, la guardería X. Después de la guardería, que iba a entrar al colegio, ellos me lo recomendaron, el colegio este [concertado, baja concentración extranjera] (...) Nos dijeron que nosotros podíamos solicitar este o el otro, pero nosotros solicitamos este (...) porque como he dicho allí era más tranquilo, más bueno, también, ¿sabes? Como ellos lo saben que ven a los niños estudiando ahí, alguno tienen buenas notas ahí, por tanto ellos allí lo saben. (E5, concertado, medio-bajo, Senegal, ME Ninguna).

7.4. Imaginario y representaciones: entre el sistema de origen y destino

El origen nacional, además de influir en la ocupación que se desempeñaba en destino, intervenía en la percepción y el imaginario educativo que las familias traían acerca del sistema educativo español. De esta manera, sobre todo en los primeros momentos, se utilizaban los referentes que trasladaban desde los sistemas educativos de origen, a la hora de guiarse en el nuevo sistema educativo. A menudo las familias hacían alusión a las prácticas de elección de centro que se utilizaban en sus países de origen, a los significados y al “saber cotidiano” (Ball & Vincent, 1998) para orientarse sobre cuáles serían los centros recomendables susceptibles de elección en la sociedad receptora. Estos referentes les llevaban a preferir, por ejemplo, la educación concertada por delante de la pública, extrapolando directamente en esta red deseada los significados atribuidos en origen a la educación privada.

Mientras que las familias no acumularon una experiencia y conocimiento suficientes del sistema educativo español, este imaginario funcionaba como un *habitus* de escolarización que, en función del capital educativo, les inclinaba, o bien a no querer escolarizar en centros de la red pública en familias de elevado capital cultural, o por el contrario, a descartar directamente los centros concertados por considerarlos inalcanzables, en familias con menores recursos, en este último punto como reflejan Carabaña y Córdoba (2009). Un ejemplo de ello lo observamos en la siguiente entrevistada, una familia con un capital cultural limitado que no se planteó en ningún momento la escolarización en un centro concertado porque creía que debía pagar por la matrícula. Esta creencia pudo evitar un mayor número de movilidades escolares, añadidas a la movilidad residencial, que sí experimentó sin embargo en varias ocasiones. Lo vemos en el siguiente fragmento.

[Sobre la posibilidad de elegir centros concertados] ¿Concertados? No. Porque se paga, ¿no? (...) Ah, yo creí que se pagaba mucho, por eso no... tampoco, no... [busqué mucho] (...) yo pensé que era como en Bolivia... pues ni lo he pensado, siquiera (...) Sabiendo [que los concertados son de la iglesia católica] yo le hubiera metido ahí (RISAS), porque ahí son más estrictos, más... aprenden más, sí. (E10, público, medio-bajo, Bolivia, ME Media).

A tal efecto no resultó extraño que la utilización de referentes de origen y destino se mezclaran continuamente, dando lugar a significados aprendidos en origen que se reinterpretaban en destino, sobre todo en relación a los significados asociados a los centros públicos y concertados.

Un capital cultural más elevado facilitaba el aprendizaje de los nuevos referentes culturales en la sociedad receptora, pero requería de tiempo y una apuesta escolar elevada. Este hecho pudo influir en un aumento de las movilidades escolares, sobre todo en los primeros momentos de la escolarización, ante las dificultades derivadas de intentar escolarizarse en colegios concertados.

Lo observamos en el siguiente fragmento, extraído de una entrevista a una familia boliviana que residía en la zona centro de la ciudad y que tenía muy claro desde el principio que la escolarización de su único hijo tendría que ser en un centro concertado. Esto implicó una estrategia que pudo incrementar las movilidades escolares, por la obstinación en escolarizar a su único hijo en centros concertados –de difícil acceso en esa zona- por el hecho de tener uniforme escolar, vinculando de esta manera los referentes en origen como referentes válidos en destino.

No fue fácil el cambio al colegio actual. Al principio estuvo en el colegio que es aquí del Estado (...) porque cuando recién llegamos buscamos un cupo para que pudiera escolarizarse y nos dieron ese lugar, pero no nos gustó la educación (...) Más que todo digamos por los profesores (...) [Y mi mujer] más que todo por el uniforme, ella quería, igual que en mi país que se va con uniforme al colegio, entonces ella quería que fuera con uniforme y allí ese colegio se iba... con una ropa normal. Y entonces decía que le gustaría que fuese con uniforme y donde va ahora llevan uniforme, entonces dice ahí sí me parece que va a un colegio (...) En un principio habíamos buscado un colegio que está aquí al lado, como se llama... que es también con uniforme... que está aquí al lado del puente... colegio Los Escolapios, pero allí no se pudo, que ya estaba bastante lleno y no había plazas, entonces fue que acudimos a este colegio y... buscamos varias alternativas para no quedarnos digamos sin plaza (...) Nos gustaba igual, por el uniforme, que también es concertado y por eso. (E2, concertado, medio, Bolivia, ME Alta).

En el sistema educativo boliviano todos los centros escolares, independientemente de su titularidad, utilizan uniforme escolar. Esto llevaba a algunas familias procedentes de este país a valorar únicamente como opciones válidas los centros escolares concertados, porque en España son los únicos que tienen la obligatoriedad del uniforme. De esta manera, esta estrategia autolimitaba el número de centros potenciales y dificultaba las posibilidades de éxito en la elección, lo que provocó el aumento de movilidades escolares en su afán de escolarizar en la red concertada.

Otras características propias de los sistemas educativos de origen como las huelgas en la educación, la composición del alumnado, así como los momentos de paso en las etapas de primaria, secundaria y postobligatoria, se comparaban continuamente entre uno y otro sistema educativo, influyendo en las prácticas de elección de centro y movilidades escolares asociadas. Se encontró al respecto un discurso común en las familias latinoamericanas y senegalesas que vinculaba el tema de las excesivas huelgas o la mala infraestructura en la educación pública directamente a la red pública española. Este imaginario que trasladaban en destino, les empujaba a elegir o, cuando menos preferir, la educación concertada, lo que pudo comportar un aumento de los cambios de centro, como decimos, tratando de huir de esas primeras escolarizaciones más obligadas.

7.5. Proyecto migratorio y especialización de centros

Como estamos viendo, el proyecto migratorio marcaba la concepción de las familias en torno a la idea de progreso y al objetivo perseguido mediante el viaje migratorio. En mayor medida, las familias con menos recursos vinculaban inicialmente el progreso al ámbito laboral, económico y de seguridad, dejando a un lado el proyecto educativo filial. Estas familias dependían más de la

trayectoria académica filial por lo que si ésta no era satisfactoria, consideraban la educación subsidiaria del proyecto de mejora laboral.

En estos casos, se valoraba el logro escolar filial dentro del marco de un país “desarrollado” con unas condiciones laborales, económicas y de cobertura social más amplias que en sus países de origen, por lo tanto la educación también lo sería y no necesitaría de una especial activación parental para lograr el éxito educativo. Esta concepción se daba principalmente en familias con menor capital cultural que eran más usuarias de los denominados “centros de referencia”, lo que pudo tener también implicaciones en la movilidad.

En este sentido, se observó una trayectoria de movilidad diferente en función de la etapa educativa de escolarización. En primer lugar, el CAC-1 era un colegio que a pesar de ser concertado, disponía solamente de educación primaria, lo que provocaba una primera movilidad forzada al tener que cambiarse obligatoriamente a un centro de secundaria. Mientras estaban escolarizadas en este centro, las movilizaciones se redujeron, debido fundamentalmente al carácter de centros especializados adaptados a las características de la población más itinerante. En los siguientes fragmentos se ve como los condicionantes socioeconómicos y culturales llevan a una familia de bajos recursos a residir y escolarizar a sus hijos en torno al centro de referencia, que ejerce también influencia en el paso al instituto.

[Sobre la elección de residencia] En otras zonas el alquiler está más caro y te hacen falta... muchos papeles que te piden para alquilar un piso, te hace falta nómina... mucha cosa.

[Sobre la elección de colegio] He venido a este “cole” porque está muy cerca de donde vivo. Y me lo recomendó mi hermana y mi cuñado porque también su niño está en este “cole” (...) [Y en el instituto] como yo no tengo dinero para tener un coche pues le pregunté al director que donde lo meto en el instituto que sea lo más cerca. Y está a un minuto de aquí (...) y mi hija mayor como no sabía muy bien el idioma pues la metí en el instituto X donde estaban mis sobrinos mayores y le ayudan con el idioma y con los deberes. [E21, concertado, medio-bajo, Rumanía, CAC-1, ME Media]

Aunque la especialización en estos centros escolares pudo reducir las movilizaciones escolares -del tipo *changers* fundamentalmente- a través de la autoconcentración escolar, las particularidades asociadas a este perfil familiar empujaban en el otro sentido, aumentando los cambios de residencia. Estas particularidades se asocian a razones, en primer lugar, contextuales, en torno a un estatus migratorio en situación irregular que provoca una movilidad geográfica circular (Viruela, 2010) de ida y vuelta continua, que explicaba los cambios continuos y temporales de residencia a los países de origen cada cierto tiempo.

Las consecuencias escolares eran que estas movilizaciones se podían alargar durante meses de ausencia y tenían que escolarizar temporalmente a los descendientes en origen (*leavers*), para volver al cabo de unos meses a ser reescolarizados en el mismo centro de referencia en España. Esta particularidad ocurría ya desde las primeras etapas, desde que los descendientes eran pequeños, como decimos por necesidades vinculadas a la inestabilidad migratoria que hacía imperativo renovar permisos de residencia y visados.

Se observó que la especialización del centro pudo provocar un “efecto rebote” indirecto de incremento de movilizaciones escolares (*changers*) en el sentido de que, al finalizar la etapa

primaria y tener que cambiar obligatoriamente a un instituto, se obligaba indirectamente a las familias a aumentar las movilidades escolares. Este efecto se producía porque no había continuidad en los centros de referencia, es decir, las familias no disponían de “institutos de referencia” adaptados. Las consecuencias eran un mayor abandono escolar por malas conductas y falta de adaptación en el instituto que incrementaban los cambios de centro, ahora en secundaria. Las movilidades escolares se incrementaron de esta manera por las trayectorias escolares fallidas, una baja apuesta escolar parental y un proyecto migratorio desconectado del logro escolar, que a menudo dejaba en los adolescentes las decisiones de cambio de centro. Se observa claramente en el fragmento siguiente, en el que la familia supeditó una importante decisión, el cambio a un instituto, a la elección por parte de los propios menores.

A mí me gusta el instituto X, de aquí, pero he cambiado a mi niña al otro de La Chana porque ahí tiene a muchos amigos. Ella me ha dicho: “mamá tú me cambias aquí”. Porque aquí hay muchos rumanos... muchas amigas y yo la he cambiado aquí a la niña. Y claro te viene tu niña y te dice que quiere cambiar... y claro... yo la cambio, no pasa nada (...) A mí me da igual. (E23, concertado, bajo, Rumanía, CAC-1, ME Alta).

Otro perfil de alta movilidad era el de familias monoparentales en las que el proyecto migratorio había desembocado en ruptura como consecuencia de separaciones o, en situaciones más extremas, violencia de género, un tipo de vulnerabilidad más frecuente en migrantes y minorías étnicas, como vimos. Este tipo de familias, tuteladas por la Administración Pública, se veían claramente orientadas en la elección de centro y ello provocaba un aumento de las movilidades derivadas de la inestabilidad residencial.

En estos casos los servicios sociales se encargaban directamente del proceso de escolarización en este tipo de centros para estas situaciones de mujeres maltratadas. Aunque la escolarización no fuera directa, como observamos en la entrevistada siguiente, y aunque la hija había nacido en España –aspecto que reduce considerablemente la movilidad escolar- acumuló muchas movilidades escolares debido a los cambios continuos de residencia (*leavers*).

[Sobre las escolarizaciones de su única hija] Primero mi niña estaba escolarizada en Santisteban del Puerto en Jaén (...) y luego en 2010 yo estaba en una casa de acogida aquí en Granada y ella estaba conmigo en la casa de acogida durante 9 meses y luego salgo y me alquilo habitaciones, y pido otra vez solicitar casa de acogida [y estoy] durante 3 meses, y luego salgo a alquilar (...) y mi niña conmigo, siempre conmigo (...) Ella está bien pero no me gusta cambiar [de colegio]. Y yo pienso en dejarla ya aquí, porque me gusta este colegio, para el año que viene dejarla ya interna con mi sobrina para yo poder trabajar. (...) El trabajador social que tenía antes es el que me manda aquí, porque yo le pido a él un colegio que tenga comedor más o menos hasta las 17.00h. Yo no conocía este colegio. (E16, concertado, medio, Marruecos, CAC-2, ME Alta).

Otra característica propia que se observó en las familias monoparentales era que no disponían de una red fuerte de apoyo en los cuidados, lo que implicaba que a menudo las mujeres se encargaran de compatibilizar empleo y cuidados en contextos de precariedad laboral, como en el servicio doméstico, o como cuidadoras de personas dependientes, o incluso varios trabajos a la vez, algo habitual en estos perfiles (Iglesias et al., 2015; Muñoz Comet, 2012, 2014).

Consecuentemente, las madres necesitaban centros con servicios de custodia, como vimos en referencia al CAC-2, y mientras que no conseguían escolarizar en centros con estas características –muy escasos- las movilidades se sucedían.

En el siguiente ejemplo, a raíz de la separación matrimonial, los problemas de conciliación laboral de la madre fueron tales que se vio obligada a mandar a sus hijas temporalmente al país de origen en custodia compartida. Las menores experimentaron cambios residenciales y escolares a una temprana edad (*leavers*), hasta que éstas tuvieron la edad suficiente para ser escolarizadas en el centro con internado en España. Las movilidades de sus hijas se sucedieron a través de los diferentes sistemas educativos, como vemos en el fragmento extraído.

[Sobre la escolarización de las hijas] Mi niña cuando cumplió 4 años entró al colegio x [público] de Santa Fe y como no podía trabajar y si cuidaba a mis hijas no tenía quien me diera dinero y si trabajaba no tenía quien me cuidara a las hijas. Pues la llevé a Bolivia a dejar con mis hermanas (...) y como lloraba tanto me la he vuelto a traer y la puse otra vez al mismo colegio. Y otra vez como eran pequeñas me las llevé otra vez a Bolivia, la segunda vez, pero fueron a casa de las hermanas de su padre que se las robaron a mi hermana y entonces yo me las traje sin que su padre supiera nada con un abogado de aquí, como ellas son españolas de nacimiento... Las puse otra vez en el mismo aquí pero con lo que ganaba no me alcanzaba para pagar a la chica que me las cuidaba aquí y ya decidí ponerla al [colegio interno] ya que mis niñas habían cumplido 6 años y me lo habían recomendado amigas bolivianas que los tenían aquí. [Así que] yo lo metí en el internado porque soy madre sola y su padre está en Bolivia. (E24, concertado, medio-bajo, Bolivia, CAC-2, ME Alta).

En ambos casos, las movilidades residenciales y escolares se concentraban en los primeros momentos (*leavers*) hasta que lograban encontrar un tipo de centro escolar especializado y con etapas educativas de continuidad (CAC-2). Fue en este instante en el cual se redujeron los cambios de centro ya que aparecía la posibilidad de cursar todas las etapas escolares en ellos, favoreciendo la estabilidad escolar de los menores.

7.6. Movilidad escolar transnacional

En relación con el origen nacional y vinculado a aspectos de identidad cultural, se daba el caso de familias que, en aras de preservar la identidad y valores culturales, llevaban a cabo cambios temporales de centro escolar hacia sus sistemas educativos de origen de una manera voluntaria. Los miembros en origen ayudaban y participaban de esta manera en la escolarización y cuidados transnacionales que, en definitiva, indicaban una relación estrecha de los miembros con su cultura de origen y con la familia más extensa desde una concepción de hogar transnacional (Camarero Rioja, 2010a; Oso, 2008) que se trasladaba a la escuela.

Exponemos a continuación tres tipos de prácticas de movilidad escolar transnacionales, las dos primeras consideradas deseadas o voluntarias, relacionadas con motivos culturales, de familias con amplia experiencia residiendo en España, y la tercera, movilidad no deseada –la misma entrevistada anterior, E24- vinculada a un contexto de condicionado por las circunstancias.

Los primeros casos, de movilidad deseada, se observaron en familias de nacionalidad senegalesa y china que, por razones religiosas y culturales, decidieron voluntariamente complementar la

educación en destino con algunos años de escolarización en origen. Aprovechaban para ello las posibilidades de contar con red de apoyo en los cuidados de los progenitores en origen, que se encargaban del cuidado temporal de los descendientes (*changers*). En concreto, en la familia de origen asiático estas prácticas provocaron que los menores acumularan, ya desde una temprana edad, numerosos cambios de centro escolar, hasta cuatro con tan solo 10 años. Una movilidad como consecuencia del viaje migratorio a España, dos cambios residenciales por motivo laboral y la cuarta de regreso temporal a China con los abuelos paternos.

[Sobre la razón para escolarizarlo en China] Sí, antes estudió en el colegio x [concertado] y ahora está en China. Cuando terminó infantil estudió 1 año en otro centro y luego fue a China a empezar primaria. Si no, es muy difícil estudiar las letras de China. Porque quiero que estudie en China primero, porque si no las letras... tengo un amigo [que tiene] una hija que estudió aquí, cuando terminó aquí volvió a estudiar a China y ya [fue] muy difícil, muy difícil... habla con nosotros y ya... muy difícil. (...) Cuando termine primaria [en China] ya vuelve a estudiar aquí a España. En China en primaria son “más buenos” que aquí en España, más serio (...) luego con 10 o 12 años ya sabe pensar, el niño ya sabe pensar, entonces aquí luego ya es un poquito más libre cuando el instituto ya necesita pensar y que sea un poquito más libre (...) si no, en primaria aquí muy libre y ya no hace deberes... (...) Secundaria y Universidad también aquí porque es más libre. (E12, concertado, medio, China, ME Alta).

Al motivo de estudiar el idioma se unía el deseo de que la educación primaria fuera cursada por completo en origen, aduciendo que el sistema educativo chino resultaba más exigente que el español, supuestamente menos disciplinario. A esto se le habían unido varios cambios de centro escolar obligados por la movilidad residencial del padre en los primeros años. Estos factores impulsaron la decisión de optar por una educación mixta en la que la primera etapa se cursaba en China y para las etapas secundaria y superior, se esperaba que fuera en España.

Cuando termine primaria [en China] ya vuelve a estudiar aquí a España. (...) En China en primaria son “más buenos” que aquí en España, más serio, más fuerte. Mejor primaria en China que aquí. Luego después, cuando el instituto, ya necesita pensar y que sea un poquito más libre. Tiene que saber en primaria que es estudiar y lo que tiene que hacer. Si no, en primaria aquí [está] muy libre y ya no hace deberes... luego con 10 o 12 años ya sabe pensar, el niño ya sabe pensar, entonces aquí luego ya es un poquito más libre. (E12, concertado, medio, China, ME Alta).

La ventaja de escolarizar al hijo en China, nos cuentan, residía en que allí se podía escolarizar al pequeño en un centro privado, que resultaba más barato que en España, por lo que se podía interpretar como razones asociadas a la distinción.

Además en China el colegio privado es más barato que aquí, sí. Aquí vale al mes 500 euros o así (...) mejor directamente al privado y el colegio un poquito mejor, y así mi padre y mi madre más fácil porque cuando termina el fin de semana ya mis padres lo dejan en el “cole” y más fácil. (E12, concertado, medio, China, ME Alta).

En el caso de la familia de origen senegalés, las razones apuntaban a una formación religiosa del Islam, ya que se trataba de una familia con fuertes convicciones religiosas que no quería que su hijo dejara de recibir ese tipo de educación. Al igual que la anterior familia, se concebía como un cambio de centro temporal (*changers*) durante dos cursos académicos, con la convicción de que la educación secundaria y superior se llevaría a cabo en España.

Mi hijo el de 13 años cuando fue a Senegal estuvo estudiando el Corán, el libro de los musulmanes. Ya ha terminado. Cuando lo ha terminado, 1 año, 18 meses yo lo traje aquí. La gente dice, este niño que se ha ido por poco tiempo por qué lo traes otra vez aquí (...) si los españoles no tienen trabajo entonces [no lo traigas]. Y yo [digo] no, no, mi hijo viene aquí a estudiar. La universidad, luego ya veremos lo que pasa. (E8, concertado, medio, Senegal, ME Alta).

El factor religioso en la movilidad transnacional en este caso fue tan importante que, en algún punto, podía resultar paradójica a ojos externos, en el sentido de que se encontraban escolarizados los tres hijos en España en un centro católico. Los progenitores valoraban el hecho de recibir formación religiosa, lo que –más allá de otras razones de composición escolar– revelaba la complejidad en la toma de decisiones en la escolarización transnacional de las familias migrantes, como advierten Bryceson y Vuorela (2002). Se trataba de una familia cuyo proyecto migratorio estaba orientado a la educación de los descendientes, como pudimos comprobar, pero la escolarización religiosa en origen suponía que el menor “perdiera” un curso académico en España. Esto incluso pudo haber influido en la trayectoria académica de su hijo –solamente fue el hijo varón el que recibió esta formación–, aspecto del que eran conscientes los progenitores, como se aprecia en el siguiente fragmento.

Va bien, va bien. Él sabe mucho. Él estuvo un año en Senegal. La biblia musulmana la tiene aquí. Cuando vino aquí el perdió un año pero ya no más. Él si estudia seguro que va a sacar algo. (E8, concertado, medio, Senegal, ME Alta).

Por último, en el tercer tipo de movilidad recuperamos un ejemplo que analizábamos anteriormente de familia que necesitaba de la escolarización en el CAC-2, centro con internado para sus dos hijas, que resultó por lo tanto un tipo diferente de movilidad no deseada. La condición de familia parental hacía que la conciliación fuera el principal motivo para la escolarización transnacional, unido a las condiciones de precariedad y precariedad laboral en España. Estas prácticas daban cuenta de nuevo de la importancia de la familia transnacional en determinadas familias en el proyecto migratorio educativo, y la continua relación de los progenitores con los miembros de la familia extensa y los sistemas educativos en origen.

Mi trabajo [doméstico] es de 8 a 20 pero nunca salgo a la hora, porque cuido a una niña de 4 años y los padres españoles nunca llegan antes de las 21h, por lo que necesito el internado para la mía (...) Yo antes tenía a una mujer que cuidaba las mías pero lo que ganaba se lo tenía que dar a la chica que la cuidaba (...). (E24, concertado, medio-bajo, Bolivia, CAC-2, 3ME).

La importancia de estas movilidades, que hemos denominado transnacionales, radica en el hecho de que todas ellas incrementaron la movilidad escolar de los descendientes, que ya era alta de partida. El aumento de los cambios de centro en contextos de alta movilidad resultaba a

menudo perjudicial en la trayectoria académica de los menores, y de estas consecuencias eran conscientes los propios progenitores (Fernández-Hawrylak & Heras-Sevilla, 2019), sin embargo ello no fue causa suficiente para limitar estas prácticas de elección. Estos casos de movilidad escolar temporal entre países, que podríamos denominar como *changers transnacional*, implicaban auténticas apuestas educativas que traspasaban fronteras y que implicaba la escolarización en sistemas educativos muy diferentes, con posibles consecuencias en la adaptación de los menores, como tratamos a continuación.

7.7. Consecuencias de las movilidades en la adaptación y trayectoria

Como decimos, las familias eran conscientes de las dificultades derivadas de su condición migratoria y de las movilidades residenciales y escolares que experimentaban. Gran parte de ellas hacían referencia a esta dificultad de adaptación y a los peligros que sus descendientes, por la condición de migrantes, tenían que afrontar, principalmente por el impacto en el rendimiento académico.

En función del tipo de apuesta y estrategia escolares, las familias se iban readaptando ante escenarios que a menudo no eran los imaginados, con cambios de centro a menudo motivados por las trayectorias académicas filiales. Se observa en los siguientes fragmentos, que hablan de estas dificultades de adaptación de los menores.

Va un poco regular. Porque como ha llegado con desnivel porque como le cambié porque ese centro como te digo no me convencía la enseñanza que le daba y cuando llegó ahí al cole llegó con desnivel, entonces pedimos al cole que nos ayuden un poco y también nosotros aquí le hemos puesto una profesora... (E2, concertado, medio, Bolivia, ME Alta).

Nos fuimos del cortijo un tiempo y nos fuimos a vivir a la Chana, y cambiamos a mi hijo al centro X [Caso 2], pero el niño no quería y se peleaba, solo duró unos meses. (E38, concertado, medio-bajo, Rumanía, CAC-1, ME Media).

Como tratamos anteriormente, las familias ejercieron, en ocasiones, un mayor control y seguimiento hacia el entorno de los descendientes, que derivó en una presión excesiva hacia ellos, y que pudo provocar un efecto de resistencia por parte de los menores. En este escenario de inestabilidad, algunas trataban de minimizar los cambios escolares, incluso ya en los países de origen, debido al choque que producía en los menores y que resultaban en ocasiones traumáticos. Sin embargo, minimizar los cambios de centro no siempre era posible y se veían obligadas muy a menudo a tener que cambiar nuevamente a los menores a otros centros ante circunstancias sobrevenidas. En los siguientes fragmentos se refleja el impacto de estas movilidades en los progenitores, conscientes de sus consecuencias en los menores.

Me ha dicho el señor patrón que si quiere que le lleve ahora a la escuela esta que hablábamos... no sé cómo se llama... que se puede venir andando al mediodía que no hay mucho coche, y hay un paseo... y digo, señor no puedo hacerle eso, andar cambiándolo, se lío. Está muy chiquitillo y tiene amigos, tiene maestros, conoce todo eso... que eso pasó en Rumanía, cuando cambiamos al niño de una escuela a la otra, se revolvió en la escuela donde le cambiamos (...) Al cambiarlo ya no siguió bien. Sabe usted, cuando uno entra por un camino y le enseña un maestro, un colegio... (...) los amigos... los amigos del estudio y todo eso (...) Muchos

problemas, muchos. Sufrimos mucho, porque no quería (...) Le preguntamos una vez por si estaba a gusto por si quería que le cambiáramos y nos dijo que no que él tenía amigos, y maestras... (E13, concertado, medio, Rumanía, CAC-2, ME Media).

No le gusta la Chana [barrio de la ciudad]. Al niño no le gusta la Chana. A nosotros tampoco. Aquí le conoce su maestro, Baltasar y Rafa. Al niño le gusta mucho. Se porta bien (...) No me quiere el niño ir a otro colegio, no quiere. Ninguno de los niños quiere cambiar. (E37, concertado, bajo, Rumanía, CAC-1, ME Alta).

Los numerosos cambios de centro llevaban a los progenitores, en ocasiones, a permitir que fueran los menores los que tuvieran la última palabra en cuanto a la elección de centro, como tratamos antes. Llegaban a admitir que habían sido los propios descendientes los que habían decidido o permanecer en el mismo colegio y no cambiarse, o elegir el instituto de su preferencia.

En la adaptación de los menores, el grupo de iguales resultaba ser pieza clave. Aquellos amigos y amigas que se hacían desde pequeños en el colegio influían en la elección del instituto. En este sentido, eran las propias familias las que veían positivo que se mantuvieran las amistades, esgrimiendo como razón principal el miedo al paso al instituto, por lo que mantener a los “amigos de siempre” proporcionaría un mayor control de grupo ante potenciales “peligros”. Se aprecia de manera muy clara en los siguientes fragmentos, que pertenecen a una familia boliviana cuya hija mayor de 8 años acumulaba ya tres cambios de centro, en los que nos cuenta sus preocupaciones ante los sucesivos cambios de colegio por la inestabilidad residencial (*leavers*) y su intención de reducir la inestabilidad escolar con el paso al instituto efectuando una elección conjunta con sus amigas.

[Sobre los cambios de centro] Nos vinimos aquí porque mi niña tiene muchas amigas (...) Con el “cole” no estoy contenta pero digo... yo qué sé, yo es que moverla, ya no quiero moverla más (...) porque ya la he cambiado [bastante] y otra vez, decía yo “a lo mejor que le va a hacer falta hasta psicólogo a mi hija, de tanto cambiar” Porque esas cosas afectan, aunque al chico le ha afectado también pero a ella quizás le hubiera afectado más porque ella es más grande y se da más cuenta de las cosas.

[Sobre el paso al instituto] Estamos pensando eso, no separarlas. Porque las amistades que uno coja, también depende. Nosotras hablamos entre nosotras y yo se lo digo, que, si nuestras hijas conocen una mala amiga, las arruinan total (...) Pero, por lo menos, si están entre nosotras, sabemos, nos llamamos, hablamos cómo están y ya las controlamos un poco. Y yo se lo digo siempre, tendrán que ir al mismo instituto, eso parte de mí, yo siempre se lo digo, por lo menos vamos a saber dónde están, con quién están o qué hacen, como andan... todo esto (...) Aunque tengan otras amigas pero que entre ellas se controlen, como van y eso. (E20, público, medio, Bolivia, ME Alta).

En otro tipo de familias con unas expectativas de centro más claras, se admitía cierta flexibilidad y se reorientaba la estrategia inicial con los centros de primaria, precisamente para que el menor tuviera una integración más favorable, pero con matices. En este sentido nos

advertían que en el momento de elegir el instituto, la elección partiría de ellas mismas, y el objetivo ya no sería la adaptabilidad del menor sino el éxito escolar. También tenían muy presente las dificultades de adaptación de los menores, riesgos que irían totalmente en contra de su objetivo principal, el éxito educativo. También aquí se trataban de minimizar las movilizaciones escolares incluso en aquellos casos, como el que sigue, en el que no se habían experimentado previamente.

Sí, me quiero ir al Zaidín [barrio de la ciudad], es que Jeremy ya no tendrá que salir del colegio, porque no quiere salir del colegio, yo le he enseñado otros colegios pero no quiere (...) Ahora lo puedo hacer pero cuando llegue a 6º que lo tengo que cambiar sí o sí, irá a un concertado. Yo no lo cambio ahora porque él no quiere cambiar, no quiere ni que hable del tema. (E31, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3, ME Ninguna).

Como vemos, la búsqueda de la estabilidad de los menores era una preocupación transversal, que en ocasiones llegaba a determinar las preferencias vitales de los progenitores. Se ejemplifica de manera clara en el siguiente ejemplo, una familia senegalesa que deseaba vivir en un pueblo más tranquilo, pero que renunciaba a ello por mantener a sus hijos en el centro escolar, aludiendo nuevamente a la importancia de mantener las amistades y reducir las movilizaciones, al menos en el sistema educativo español, ya que en su hijo mayor se acumulaban un total de tres, debido a la escolarización transnacional por motivos religiosos, que vimos anteriormente.

Antes yo me quería mudar para ir a un pueblo, allí la vida es más tranquila, pero... (...) Sí, me gusta más. Pero la madre e hijo no quieren cambiar el colegio. Dice que cambiar el colegio [ahora que] conoce a los amigos... tal, tal. Le puede influir en la vida. (E8, concertado, medio, Senegal, ME Alta).

La razón principal para reducir los cambios de centro era el posible impacto en la trayectoria académica de los menores. Las propias familias subrayaban que su estatus migratorio era el causante de las dificultades añadidas que sus descendientes sufrían y que se resentía en la trayectoria académica. Afloraban en las entrevistas estas dificultades que impedían o dificultaban una trayectoria académica filial exitosa, en mayor medida en los casos de menores inmigrados en edad preadolescente. Estos adolescentes experimentaban un choque tan fuerte al llegar que, unido a la presión excesiva por el éxito escolar, llegaba a provocar comportamientos agresivos en los casos más extremos. Varios informantes nos contaron de situaciones familiares que habían vivido de cerca en las que los menores se llegaban a comportar como "verdaderos tiranos"⁷⁶ conocedores de la situación y aprovechándola en su ventaja.

Estas situaciones resultaban especialmente traumáticas para las familias de un capital educativo más limitado, de posiciones intermedias, para las que la educación filial era importante pero los recursos y estrategias se mostraban menos flexibles ante cambios o fracasos no previstos. En estos perfiles encontramos un mayor impacto en la trayectoria escolar, principalmente asociado a la falta de adaptación de los menores que experimentaban el choque cultural. Las familias no dudaron en relatarnos estas experiencias traumáticas, como vemos en los siguientes fragmentos.

⁷⁶ Palabras textuales de uno de los informantes clave que nos facilitó el contacto con familias de origen boliviano y ecuatoriano.

Por el cambio también de venir aquí, yo creo que también le ha afectado. Y sigue siendo un poco tímido, sí se relaciona con españoles, ecuatorianos, tiene un amigo búlgaro, creo que es, pero... no mucho (...) El mayor pues va... arrastrando las notas, como te digo, muy mal. A ver, a ver cómo le va este tercer trimestre, porque el primero y el segundo... mal (...) Sí, han repetido 6° [de Primaria] y 1° de la ESO. Sí, le cuesta... (E10, público, medio-bajo, Bolivia, ME Media).

Tuvo algún problema el mayor, porque repitió, porque no... porque no se adaptaba al estudio (...) mi hijo del medio decía... yo le compré una hucha, y cogía las moneditas y decía “yo estoy ahorrando para el billete que quiero irme lo antes posible para Bolivia”. Ahora se le olvidó eso. (E11, público, medio-bajo, Bolivia, ME Alta).

En las familias de un capital cultural más elevado, el relato tomó un cariz de cierta autoculpabilización o autocrítica, llegando a sentirse como responsables de la mala trayectoria filial por no haber sabido actuar a tiempo. En las entrevistas percibimos cierto arrepentimiento cuando las familias se preguntaban si, habiendo actuado de otra manera, la trayectoria de sus descendientes hubiera sido más satisfactoria.

Además de que mi hija no quería salir porque quedó tan afectada... la cuestión de la policía que las cogieron, ella estaba mentalizada de que la iban a coger entonces no quería salir sola (...) Había hecho una transición de 14 años de cole, de alumnos. Estaba toda la vida en el mismo colegio, amigos y venir a un... y yo lo he dejado, que también me incluyo en ese cambio, que no he estado pendiente de ella, he confiado mucho en ella y no todos los hijos son iguales. (E7, público, medio, Bolivia, ME Media).

Igual hubiera sido distinto el Flavio allá, estando en el colegio viendo a sus mismos compañeros, en ese aspecto no sabemos si ha ido para mejor o... (...) Yo intentaba ayudarle en los deberes pero como yo sabía hacer las operaciones matemáticas por ejemplo en Bolivia y claro aquí eran distintas (...) Ya era distinto incluso la lectura, leer más rápido o el tema de los verbos... no conjugamos bien los verbos a la hora del hablar entonces claro mi hija ese problema no lo ha tenido y mi hijo lo ha tenido que aprender aquí (...) El cambio le ha llegado más a él que a mi hija, con mi hija ya estábamos totalmente asentados. Pero a él sí que le ha revolucionado un poquito todo ese cambio (...) Me lo contó al término de mucho tiempo después, de que mira yo lo he pasado un poquito regular... no a lo mejor discriminación pero... alguno que le ha llamado “¿y tú por qué eres tan morenillo?” y él jamás ha llegado llorando ni nada, no le ha afectado en ese aspecto, que él se ha buscado también como integrarse y buscarse en ese aspecto. (E6, público, medio-alto, Bolivia, ME Alta).

Por último, queremos añadir otro tipo de consecuencias observadas en los propios progenitores, derivadas de estos contextos de elevada movilidad. Nos situamos en lo que Bereményi y Carrasco (2018) advierten sobre una tercera movilidad –añadida a la residencial y escolar- que estarían experimentando los progenitores con un elevado capital cultural. Supondría una movilidad social descendiente por pérdida de estatus –real o percibido- en la sociedad receptora y su implicación en la reconfiguración de expectativas y aspiraciones iniciales.

En nuestro caso se apreció en ciertas familias que, por su condición migratoria, eran estereotipadas hasta el punto de ser discriminadas en los propios centros escolares. Por ejemplo, en la entrevista anteriormente tratada (E6), la madre nos contaba que había sufrido una discriminación por parte del equipo de dirección del instituto de su hijo, al etiquetarla a ella misma de “madre boliviana sin estudios” en el momento en el que trató de implicarse en el centro para corregir la trayectoria académica de su hijo. Nos comentaba que, en España, a lo largo de su experiencia, el personal educativo continuamente presuponía que por su condición de migrante no tendría estudios –la entrevistada era psicóloga- y que los problemas de actitud del menor vendrían causados por una sobreprotección en el ámbito doméstico. El estereotipo y etiquetado, nos comentó la entrevistada, se extendía a su hijo, y ella consideraba que podía haber tenido efecto en el rendimiento de éste al no ser tratado como un alumno más, sino como un alumno con problemas familiares atribuidos únicamente a su condición de migrante. Lo vemos en el siguiente pasaje.

Ya era un etiquetado muy... con mucho peso, creo yo. Y no solo él, sino varios, que a lo mejor ahora no han terminado todavía la ESO (...) Yo veía que la tutora no me escuchaba, entonces yo a lo mejor daba una opinión y pasaba de tema, por ejemplo. Pues ya te daba corte de opinar algo o decir algo (...) Me decían que mi hijo era muy problemático [pero] nunca he tenido una entrevista con el psicólogo u orientador, o sea, nunca. Siempre me han llamado los jefes de estudio que su hijo no se comporta, que su hijo tal... que ya no sabemos qué hacer con su hijo. Expulsión, tras expulsión, tras expulsión... y yo les decía ¿pero la expulsión de qué sirve? (...) Y yo le decía a la dirección es que si usted expulsa a mi hijo yo no le voy a dejar solo en casa, pero ese es su problema, me decía, nosotros ya no podemos entrar... (...) No me han preguntado si mis niños estaban solos y ninguno me ha preguntado si a lo mejor es problema de adaptación... pero ni siquiera era problema de adaptación (...) Y claro, a mí me han visto de madre sobreprotectora que defiende a su hijo y al final no he podido conseguir decir que no es que yo lo defienda a él, sino que lo que quiero es que no se quede, que yo estoy de acuerdo en que no sirve para nada, lo que no voy a aceptar es eso (...) A lo mejor veo ciertas cosas pues que [mi hijo] tiene razón, o sea, como te comentaba, no puede ser que un profesor le rete a un chaval de 17 años a irse a dar golpes. (E6, público, medio-alto, Bolivia, ME Alta).

Este tipo de efectos en los progenitores pudo haber afectado indirectamente a la trayectoria filial, como barreras a la implicación parental por parte de los centros escolares hacia este tipo de familias, como algunos estudios señalan acerca del etiquetaje sufrido por las clases populares (Alonso Carmona, 2019). Las consecuencias posteriores en el incremento de las movilidades escolares fueron claras, ya que, ante una actitud de rechazo o discriminación por parte de la institución escolar, como tratamos en otros pasajes, la respuesta de los progenitores se dirigió hacia el cambio de centro, incrementando de esta manera las movilidades escolares y favoreciendo una inestabilidad ya de por sí elevada en este tipo de familias.

A modo de conclusión

La **movilidad geográfica residencial** es una constante en las familias migrantes que provoca una inestabilidad muy acusada en los primeros momentos. Se observa cómo las familias

migrantes experimentan cambios frecuentes de residencia por motivos laborales, a menudo acompañados de los descendientes, a las que se añaden las **movilidades escolares** en éstos últimos. Principalmente se trata de movilidades no deseadas (Nakagawa et al., 2002) y más perjudiciales para los menores en términos de adaptación, ya que pueden experimentar varios cambios de centro en poco tiempo (Popp et al., 2003; Rhodes & DeLuca, 2014).

La inestabilidad residencial se convierte así en una característica común de las familias inmigradas. En este sentido, se han observado trayectorias en las que, aunque se consiga una estabilidad residencial inicial en la ciudad, ésta se puede ver truncada por circunstancias derivadas de la inestabilidad laboral o migratoria, lo que conlleva un nuevo aumento de la movilidad residencial no deseada. Sin embargo, hemos comprobado cómo en algunos casos en los que se consigue cierta estabilidad dentro de la ciudad, ésta puede derivar en un tipo de movilidad deseada y propiciada por los propios progenitores. Nos hemos encontrado con familias que utilizan estrategias propias de las clases medias autóctonas (Goyette, 2014; Lareau & Goyette, 2014) para aprovechar unas mayores facilidades de movilidad de residencia, en beneficio de mejores oportunidades de elección de centro.

El estatus migratorio de las familias es el factor que influye, ya desde los primeros momentos en la llegada, en la acumulación de movilidades escolares, sobre todo no deseadas. El tipo de **proyecto migratorio** marca el número de movilidades escolares en función del tipo de objetivo propuesto en el viaje migratorio. De esta manera, las familias que inician el proyecto con menores en edad escolar, más habitual en familias bolivianas (Parella Rubio, 2012; Parella & Cavalcanti, 2010; Pedone, 2011), debido a la urgencia en la escolarización, las condiciones de precariedad inicial y unas expectativas escolares elevadas, son las que experimentan una movilidad escolar más elevada. Por el contrario, las movilidades escolares se reducen en los casos en los que un progenitor inicia el viaje migratorio en soledad y reagrupa posteriormente a la familia, como consecuencia de un contexto de mayor estabilidad residencial.

Resulta fundamental entender cómo influyen los factores institucionales en la movilidad escolar no deseada. La **falta de plazas escolares**, sobre todo en los centros más demandados, para el alumnado que se incorpora fuera del periodo ordinario de matrícula (Carrasco i Pons et al., 2012; Síndic de Greuges, 2016a) incrementa el número de movilidades, frustra las expectativas académicas parentales y, a la larga, puede incidir en un empeoramiento de la trayectoria académica filial. Resulta por lo tanto un factor multiplicativo del incremento de los cambios de centro, especialmente en las familias con apuestas escolares activas y mayores expectativas académicas.

La importancia del **grupo de origen y la clase social** respecto a la movilidad reside en las diferencias residenciales y laborales de cada grupo, influenciadas a su vez por las redes migratorias en la sociedad receptora. De esta manera, como las posibilidades de residir en determinadas zonas de la ciudad son diferentes en función del origen, las posibilidades de elección de centro escolar varían igualmente. Del mismo modo ocurre con el tipo de empleo y las condiciones laborales que desempeñan los progenitores en la sociedad receptora, que cambia según origen, género y redes migratorias (Colectivo IOÉ & Fernández, 2010; Iglesias et al., 2015; Muñoz Comet, 2012, 2014). Del mismo modo, esto es importante para entender cómo la red de contactos se orienta, en función del capital cultural, hacia la población autóctona, el grupo de iguales o hacia otros agentes influyentes, como asociaciones y ONGs, o servicios sociales.

En este sentido, por ejemplo, se observa un contacto más cercano de familias de nacionalidad senegalesa con las asociaciones locales y religiosas del barrio, relacionado con el tipo de trabajo

desempeñado en la venta ambulante. Esta práctica se traduce en una orientación de centro por parte de estos agentes que, a modo de “servicio de orientación informal”, llegan a mitigar las movilidades escolares recomendando centros susceptibles de ser elegidos. Otro ejemplo lo vemos en familias de origen latinoamericano, más proclives a insertarse en el empleo doméstico, donde la influencia que las familias autóctonas ejercen recomendando centros concertados de difícil acceso pueden propiciar un mayor aprovechamiento de esta situación pero, al mismo tiempo, un incremento de la movilidad escolar cambiando de centro pero no domicilio (tipo *changers*). Por otra parte, en los perfiles familiares con una mayor vulnerabilidad, identificados en las entrevistas a familias de origen rumano y etnia gitana en gran medida, la orientación de los servicios sociales hacia centros especializados de referencia puede mitigar la movilidad escolar, permaneciendo los menores en estos centros aunque la familia se desplace (tipo *movers*). Sin embargo, en ocasiones, comprobamos como en estos contextos de alta vulnerabilidad la movilidad no deseada se incrementa con la movilidad geográfica circular propia de estos grupos (Viruela, 2010), lo que provoca cambios de centro y residencia temporales en los menores (tipo *leavers*), incrementando de esta manera la inestabilidad escolar filial.

Además de estos factores, otros como el **imaginario de la educación** en cuanto al significado simbólico de diferentes elementos tangibles (uniforme escolar) e intangibles (huelgas, disciplina escolar...) asociado a los sistemas educativos de referencia, se deben de tener en cuenta en la influencia en la elección de centro y en un incremento de la movilidad escolar. Otros factores vinculados a la **identidad cultural y la religión** –musulmana- en determinadas familias, influyen en el incremento de movilidades escolares temporales, en este caso deseadas, hacia los sistemas educativos de origen, especialmente cuando los menores se escolarizan en la educación primaria, donde se percibe que la educación y la movilidad escolar deseada podría ser más flexible y menos perjudicial en estas etapas. La influencia de las dinámicas familiares transnacionales (Camarero Rioja, 2010a; Levitt & Glick-Schiller, 2004; Pedone, 2011) en las estrategias de escolarización cobra especial importancia en cuanto a que puede incrementar el número de movilidades escolares temporales hacia los sistemas educativos de origen, en lo que hemos denominado un tipo de **movilidad escolar transnacional** (del tipo *changers*), que podría tener sus consecuencias, nuevamente, en la inestabilidad escolar filial.

En resumen, la movilidad escolar se entiende como producto y efecto de los diferentes factores que hemos tenido en cuenta: migratorios, institucionales y socioculturales. De esta manera, el aumento de las movilidades escolares en los descendientes se produce en un contexto de llegada familiar fuera del proceso ordinario de matrícula (estatus migratorio), por una falta de plazas escolares en el sistema educativo que penaliza, por normativa, a las familias inmigradas (institucional) y a esto se une, o bien unas expectativas de mejora y estrategias que incrementan los cambios de centro, en familias con ciertos recursos, o bien unas condiciones de vulnerabilidad que aumentan la movilidad residencial y con ella la escolar, en familias en condiciones de vulnerabilidad (clase social).

Por todo ello, observamos lo que podemos denominar la **paradoja de la movilidad escolar** en las familias migrantes. Éstas, con el objetivo de reducir los sucesivos cambios de centro escolar al que son sometidos los menores, establecen estrategias de elección que podrían incurrir en el efecto contrario –aumentar la inestabilidad- a través de prácticas diversas: ya sea al tratar de buscar una formación continua en centros concertados de alta demanda que a menudo implican prácticas de movilidad residencial o escolar; o al trasladar referentes culturales inexactos en torno a la percepción de la educación y de la red de centros de la sociedad receptora; o a la hora de mantener una identidad cultural o religiosa familiar, que les lleva a una escolarización

transnacional de los menores en diferentes sistemas educativos. De esta manera, se estaría ampliando el dilema del migrante urbano (Nakagawa et al., 2002) que vería aumentada su inestabilidad precisamente en la búsqueda de mejores condiciones laborales y residenciales, aquí referido al ámbito educativo, en un nuevo **dilema de la movilidad escolar**, por la que se incrementa la inestabilidad escolar en la búsqueda de centros escolares que proporcionen estabilidad.

CUADRO-RESUMEN: PERFILES FAMILIARES, ESTRATEGIAS DE ELECCIÓN Y FACTORES

A continuación, presentamos dos cuadros que resumen de las entrevistas llevadas a cabo a las familias y de los factores más influyentes en cada uno de los tres perfiles de estrategias de elección de centro. El primero (Tabla 16) muestra un resumen de las características y perfiles de cada uno de los progenitores entrevistados, en el que se describe brevemente la estrategia de elección llevada a cabo por cada familia. El segundo cuadro resume, de manera sintetizada, los factores y variables que caracterizan y que se incluyen en cada una de las tres tipologías familiares resultantes en la investigación.

Tabla 16. *Perfiles de las familias y progenitores entrevistados. Estrategias de elección escolar.*

ID	Nacionalidad	Capital educativo	Titularidad	Centro de elección	Movilidades escolares	Perfil-tipo basado en estrategia	Estrategia de elección de centro
1	Bolivia	medio	concertada	Otro	ninguna	A	Estrategia acorde a la buena trayectoria académica de su única hija. Despliegan muchos recursos para informarse de los centros escolares: A través de internet (rankings), preguntando a compatriotas con hijos en la universidad y a propios directores de centros. Buscan centros educativos de prestigio, siempre concertados. Optaron entre centros concertados de la zona centro, de difícil acceso, aprovechando que trabajan en esas zonas, ya que residen en la Zona Norte, gracias a una movilidad estratégica. Proyecto migratorio educativo orientado totalmente a su única hija. Trayectoria: público (infantil) - concertado
2	Bolivia	medio	concertada	Otro	media (1-2)	A	Estrategia de observación de los diferentes colegios de la zona, con una gran importancia del factor estético (uniforme) y titularidad (concertado), también sobre las etapas de continuidad. Una vez identificados los centros susceptibles, preguntaron a los responsables de dirección y pidieron cupo. Preferencia clara por centros de prestigio. Muy influenciados por las familias para las que trabajan en el servicio doméstico. Se truncaron sus aspiraciones universitarias por una trayectoria muy irregular de su único hijo, con problemas graves de integración. Trayectoria: público (asignación) - concertado
3	Ecuador	medio-	concertada	Otro	ninguna	B	Muy influenciada por la familia a la que cuida, que le sirve como orientación. Destaca que

		bajo					<p>uno de sus hijos está escolarizado en Educación Especial por necesidades especiales, esto condicionó toda la estrategia. Con el hijo mayor, lo cambió del primer centro de asignación, hacia un colegio concertado, favorecida por una residencia estable en la ciudad.</p> <p>Trayectoria: público - concertado</p>
5	Senegal	medio-bajo	concertada	Otro	ninguna	B	<p>Orientación a través de las asociaciones religiosas del barrio donde vive y de la guardería. Evitaron centros con extranjeros para lograr la integración con los españoles. Familia activa y con experiencia en la zona, que no dudan en informarse a través de las familias autóctonas. Elevado conocimiento de la doble red escolar española. Conceden gran importancia a la disciplina, que identifican con la red concertada. Evitar problemas por el exceso de extranjeros fue su principal razón, aunque sin descuidar otras razones pragmáticas como la no necesidad de aula matinal ni de comedor, para poder decantarse finalmente por el que querían, favorecidos claramente por la reagrupación posterior de los menores.</p> <p>Trayectoria: concertado.</p>
6	Bolivia	medio-alto	pública	Otro	alta (3 o más)	A	<p>Hermana de E9. Se orientan a través de la familia que tiene aquí, la hermana, y también para la que trabaja en servicio doméstico. Preferencia centros concertados por aspectos de distinción y continuidad de etapas. Tras la mala trayectoria académica del hijo mayor (generación 1.5) ha sufrido encononazos con centros escolares que la etiquetaban y estereotipaban, a ella y a su hijo. Ha reorientado su estrategia inicial preguntando e identificando centros públicos altamente demandados. A su hijo lo han reorientado y aceptado a que haga FP de grado superior. Actividades extraescolares como modo de integración en grupo. Es un claro ejemplo de estrategia de readaptación ante barreras institucionales (plazas). Su hija pequeña presenta una trayectoria más estable que se une al aprendizaje de la madre en el sistema educativo.</p> <p>Trayectoria: público (intentos de cambio a la red concertada).</p>
7	Bolivia	medio	pública	Otro	media (1-2)	B	<p>Ejemplo de separación por motivos personales (empleo) de la red migratoria que penalizó la estrategia. Desarrolló un proyecto migratorio centrado en su progreso laboral, descuidando en cierto modo la apuesta escolar. Estrategia de elección muy pragmática y a través de los cauces administrativos a pesar de tener redes migratorias. Cercanía al trabajo/hogar fundamentalmente. Dificultad amplia a la hora de escolarizar a las tres hijas por la edad y</p>

							momento de llegada. De manera explícita expresa arrepentimiento del viaje migratorio. El éxito filial depende de los menores, ya que la apuesta es moderada. Trayectoria: público.
8	Senegal	medio	concertada	Otro	alta (3 o más)	A	Estrategia de elección influenciada por el contacto con diversos actores del barrio de familias autóctonas. Familia en la que el padre lleva más de 20 años en Granada, por lo que posee gran conocimiento de la red escolar y los tipos de centros. Favorecido por la reagrupación familiar posterior. Influenciado por las guarderías religiosas del barrio, que les aconsejan sobre los mejores centros, en este caso concertados católicos. Prefieren escolarizar en educación católica, a pesar de que son musulmanes. Estrategia de movilidad transnacional temporal en el hijo mayor. Proyecto migratorio centrado en la educación de los hijos, orgullosos de ser “pioneros” en escolarizarse en un centro concertado y promueven el agrupamiento de compatriotas en el centro. Trayectoria: concertado
9	Bolivia	medio	pública	Otro	alta (3 o más)	A	Hermana de la E6. Su primera hija sufrió temas de discriminación en el colegio (público), experiencia que la marcó a la hora de desarrollar una apuesta escolar elevada en la elección de centro, sobre todo de cara al instituto, buscando centros en los que no hubiera muchos extranjeros para relacionarse más con niños españoles y facilitar la integración. Contempla las actividades escolares para favorecer la integración (scouts). Se apartaron de la red migratoria y de “actos de solo bolivianos”, en un uso instrumental de la red. La pareja que tiene ahora es española y frecuenta espacios de socialización “españoles”. Complicaciones con la hija mayor por el momento de llegada, con el resto de hijos (nacidos en España) la escolarización ha sido más fácil, en centros públicos de cierto prestigio. Trayectoria: público
10	Bolivia	medio-bajo	pública	Otro	media (1-2)	B	La apuesta escolar moderada, se basa principalmente en la cercanía. Conocimiento de la red escolar también bajo, cree que la red concertada es como la privada. No se plantean cambio de centro salvo en circunstancias graves. Proyecto migratorio predominantemente laboral. Trayectoria del hijo mayor muy irregular pero no se observa una apuesta de recursos de apoyo, seguramente por condiciones laborales precarias.

							Trayectoria: público
11	Bolivia	medio-bajo	pública	Otro	alta (3 o más)	B	<p>Madre muy preocupada por el lugar de residencia, que cambió en varias ocasiones para mejorar su posición. Alta preocupación por determinados centros que albergan alumnos no deseados y el “peligro de la droga”. Esa fue la razón de las movilidades escolares (y residenciales). Aunque puede parecer que la apuesta educativa de la familia es menor que en otros casos, mostró gran preocupación por el tipo de alumnado que había en su primer centro escolar del que cambió al hijo tras solo un año escolarizado. La elección de centro tiene en cuenta la composición escolar. Familia que ha visto penalizada su capacidad de elección y estrategia por el número elevado de menores (4) y por el momento de llegada (los dos mayores llegados en edad escolar)</p> <p>Trayectoria: público</p>
12	China	medio	concertada	Otro	alta (3 o más)	A	<p>Clara preferencia por el concertado. Un año en colegio público por asignación, a partir de ahí, estrategia orientada a centros concertados. Se trata de una familia con una estrategia muy alta de escolarización que busca solo privado-concertado en España (porque el privado exclusivo es muy caro). Les preguntan a clientes de su restaurante para que les orienten. Ha sido un caso de alta movilidad geográfica y escolar (movilidad transnacional), motivada por la necesidad de aprender el idioma chino mandarín en su hijo mayor (que solo sabía hablar el dialecto). Estrategia favorecida por la estabilidad residencial y reagrupación familiar posterior.</p> <p>Trayectoria: público (1er año) - concertado</p>
13	Rumanía	medio	concertada	CAC-2	media (1-2)	B	<p>Familia con dificultades de movilidad geográfica y laboral (empleo con malas condiciones y movilidad alta). Sin embargo, el proyecto migratorio orientado al éxito escolar de su único hijo favorece la apuesta escolar. Buscaron inicialmente centros exclusivamente privados (que rechazaron por el precio) y concertados, primando la cercanía. La religión tiene un gran peso en la educación. Predisposición a relacionarse con familias españolas, a las que preguntan sobre los centros. Escolarización en CAC por facilidad de horarios y proximidad al trabajo.</p> <p>Trayectoria: concertado (CAC)</p>
14	Bolivia	medio-	concertada	CAC-2	media (1-2)	A	La estrategia escolar es alta, tiene muy pensado en su proyecto migratorio el hecho de que sus

		alto					<p>hijos estudien universidad, pero ante las dificultades evidentes en su hijo mayor explora otros escenarios como los ciclos superiores, incluso como acceso posterior a la Universidad, lo que demuestra un conocimiento alto del sistema educativo. Perfil de madres de medio-alto nivel educativo que propician conocer población autóctona. A lo largo de la conversación se diferenció a sí misma en muchas ocasiones del “inmigrante tipo” que viene a hacer dinero y descuida otras facetas (educación, integración...). Proyecto migratorio orientado a los menores. Sin embargo, el hecho de tener 5 hijos varones limita la capacidad de elección escolar, por eso los escolariza a todos ellos en centros de alta concentración (el CAC-3 en primaria y el CAC-2).</p> <p>Trayectoria: público – concertado (CAC)</p>
15	Rumanía	bajo	concertada	CAC-2	media (1-2)	C	<p>No existe estrategia escolar, más allá de cambiar a los hijos de colegio cuando se dan problemas graves de convivencia escolar (peleas...). La estrategia viene orientada por los servicios sociales y por una asociación dirigida al colectivo de la zona, que les orienta en todo lo concerniente a educación y vivienda. Familia además que viene “expulsada” de la zona Norte debido al conflicto con la etnia gitana española. Proyecto migratorio laboral, de subsistencia.</p> <p>Trayectoria: concertado (CAC)</p>
16	Marruecos	medio	concertada	CAC-2	media (1-2)	B	<p>Familia monoparental, condicionada por su condición de mujer víctima de violencia de género. El proyecto migratorio parte de una situación de violencia machista que provocó la huida del país de origen. La estrategia escolar está supeditada a esta condición, además, necesita trabajar ya que perdió todo el dinero ahorrado en los costes del divorcio. La búsqueda por lo tanto se lleva a cabo en primer lugar por criterios pragmáticos (cercanía y comedor) y posteriormente a través de los servicios sociales entre centros con internado. Demostró mucha seguridad en sí misma sobre el tipo de colegio que necesitaba (comedor e internado), tanto es así que ha escolarizado en el mismo centro a su sobrina, que tiene a su madre (su hermana) en Ciudad Real. La falta de red migratoria en destino condiciona la búsqueda de centros escolares que custodien a su hija la mayor parte del tiempo.</p> <p>Trayectoria: público – concertado (CAC)</p>

18	Marruecos	medio	pública	Otro	ninguna	B	<p>Madre traductora de formación, se muestra muy conocedora del sistema educativo, sin duda el hecho de trasladarse muy joven a Madrid y proceder de una familia de clase media, marca la entrevista. Familia que aunque aspira a colegios de alta demanda, su condición de alta movilidad y precariedad juega en su contra a la hora de poder elegir estos centros. Sin embargo, no se muestra preocupada por el centro escolar, ya que valora la educación y valores que se le dan en el ámbito doméstico. Proyecto migratorio familiar, aunque equilibrado (educativo y laboral). Tres menores a cargo que hacen que la proximidad sea altamente valorada.</p> <p>Trayectoria: público</p>
19	Marruecos	medio-bajo	pública	Otro	ninguna	B	<p>Ciertas dificultades idiomáticas. La estrategia de elección no es central. El proyecto migratorio está orientado claramente al progreso laboral familiar. Por ello, a pesar de unas condiciones óptimas para la apuesta escolar (estabilidad residencial y una sola hija), la apuesta escolar no es elevada. La formación religiosa (musulmana) es importante en esta madre.</p> <p>Trayectoria: público</p>
20	Bolivia	medio	pública	Otro	alta (3 o más)	A	<p>La preocupación por el tipo de colegio se mostró alta. Tiene a la hija mayor en un colegio de primaria público porque era donde estaban las amigas de la niña y ante la excesiva movilidad escolar y residencial de ésta (ya que pasó por varias ciudades), pesó la estabilidad de la menor. Sin embargo, decidió juntar a las otras madres de las amigas de la niña, también bolivianas, y elegir juntas el próximo centro de secundaria (elección conjunta) de titularidad concertada, en lo que demostró una adaptación y estrategia activa de elección de centro.</p> <p>Trayectoria: público (próximo concertado)</p>
21	Rumanía	medio-bajo	ambas	CAC-1	alta (3 o más)	C	<p>No existe estrategia de elección de centro, se orienta por la red migratoria y los servicios sociales. La razón para vivir en la zona norte está en que tienen un acceso más fácil al alquiler (no les piden documentación). Familia sin residencia legal, ni empleo. Desconocimiento del sistema educativo. Movilidad circular para volver a solicitar visado, a menudo con los niños, que no son escolarizados allí. Número elevado de menores (seis) que no permite una elección más allá de la agrupación escolar.</p>

							Trayectoria: concertado (CAC) – público (secundaria).
22	Bolivia	medio-bajo	concertada	CAC-2	media (1-2)	B	Si bien en un principio la escolarización fue en el colegio del municipio rural donde residía, por razones pragmáticas, con la separación de su marido decidió internar a sus dos hijas menores. Después de visitar diferentes centros, le informaron que podía internar a la pequeña de manera gratuita en el CAC-2 y finalmente lo ha hecho después de barajar otras opciones. La estrategia se ve supeditada por circunstancias derivadas de la separación (necesidad de custodia). Proyecto migratorio principalmente laboral pero con una apuesta escolar media. Trayectoria: público (municipio rural) – concertado (CAC)
23	Rumanía	bajo	concertada	CAC-1	media (1-2)	C	Resultó ser una de las entrevistas con menor conocimiento por parte de la entrevistada del sistema educativo. No conoce los diferentes tipos de colegios. Se orientan por la red migratoria (autoconcentración), en concreto su cuñado, y por la dirección del CAC-1 para el paso a secundaria. Incluso cuando vivían en un municipio rural, enviaban a sus hijos al centro de referencia CAC-1. Del mismo modo que otros compatriotas, se encuentran condicionadas por la movilidad circular al país de origen. Proyecto migratorio de subsistencia. Trayectoria: concertado (CAC)
24	Bolivia	medio-bajo	concertada	CAC-2	alta (3 o más)	B	El centro escolar lo elige por la necesidad de que sus niñas estén internadas, ya que se trata de una madre soltera. Se muestra interesada por el tipo de colegio en el que está y por si están bien cuidadas, preguntando a otras madres bolivianas y a la trabajadora social. Tiene previsto que en cuanto las niñas puedan venir solas a casa las saca del internado. Si muestra una aspiración alta con sus hijas (montar una clínica dental y una farmacia) pero por si situación personal quiere que sea en Bolivia. Proyecto migratorio truncado, ya que tuvo que cerrar un restaurante que había montado. Toda su familia (hermanos) que estaba aquí volvió a Bolivia. Movilidad trasnacional de las niñas a Bolivia temporalmente por imposibilidad de encargarse de ellas, ahora están en internado en el CAC-2. Trayectoria: público (municipio rural) – concertado (CAC)
25	Marruecos	medio-bajo	concertada	CAC-2	media (1-2)	C	No presenta apuesta escolar alguna, ni aspiraciones. La razón viene de una situación de madre soltera víctima de violencia de género que ha sido orientada totalmente por los servicios sociales. Movilidad residencial excesiva por este motivo: Lleida-Almería-Granada. Proyecto migratorio de subsistencia, por eso escolariza a sus dos hijos en el CAC-2, por el

							internado. Trayectoria: concertado (CAC)
26	Ecuador	medio	concertada	CAC-2	ninguna	B	La entrevistada está ella misma estudiando en el CAC-2 y además tiene a su niño matriculado allí mismo. Las razones son el pragmatismo. Para su hijo y ante las complicaciones de no poder entrar en la guardería del municipio rural donde vivía, decidió escolarizarlo en el CAC-2, que le queda cerca. Ella cuenta con el apoyo de sus padres (cuidados y residencia) y de su pareja (económico) para ella retomar sus estudios, ya que tuvo que dejarlos por embarazo temprano. Tiene muy claro a donde irá su hijo después de que termine la preescolar, irá a un instituto concertado de la zona de la Chana, siguiendo los pasos de ella. Para ello se plantea dejar la casa de los padres e irse de alquiler a esa zona, donde ya estuvo viviendo. El proyecto migratorio, sin embargo, se centra en el ámbito laboral, en ella misma, pero con una reseñable apuesta escolar. Trayectoria: concertado (CAC)
27	China	medio	pública	CAC-3	ninguna	B	Familia que se decanta por la cercanía en primer lugar. Con dificultades idiomáticas. Su preferencia escolar era un centro concertado de alta demanda (con baja presencia extranjera), pero no ha podido escolarizarlo allí. Denuncia haber sufrido discriminación en ese centro pero la directora les dijo que sin saber bien español no podían escolarizar allí (barreras discriminatorias). La alabanza del público contrastó con su preferencia en primer lugar por un concertado de la zona. Ella ha sido la pionera en escolarizar en el CAC-3. A pesar de unas condiciones óptimas (estabilidad, reagrupación familiar posterior, una sola hija) las dificultades de escolarización en el distrito centro condicionaron su elección. No ha habido una readaptación o plan de contingencia ante las barreras institucionales. Trayectoria: público (CAC)
28	Marruecos	medio-alto	pública	CAC-3	media (1-2)	A	Discurso centrado en la discriminación sufrida por los centros concertados de la zona centro, que supuestamente no permiten la escolarización de familias musulmanas. Ellos buscaban inicialmente centros concertados. Para secundaria irá su hija a un centro recomendado por la directora del colegio CAC-3. Valoran el hecho de vivir en el centro mejor que en otras zonas y parece que un mayor abanico de centros escolares también está dentro de las razones para ello. Han preguntado a otras personas sobre el coste de la universidad en España, por lo que

							<p>el interés en que sus niños continúen estudiando es notorio. Han demostrado un conocimiento alto de los tipos de centros y una apuesta alta porque sus hijos hagan universidad. Preguntan y se interesan mucho por la educación. Es un perfil que representa las barreras institucionales de acceso a la red concertada de prestigio, que readapta estrategia hacia institutos públicos valorados.</p> <p>Trayectoria: público</p>
29	Bolivia	medio	pública	CAC-3	ninguna	A	<p>Familia muy preocupada por el tipo de centro, sobre todo a raíz de un problema que ha tenido el niño con otro de otra nacionalidad. Parece que achaca el problema a cuestiones de racismo o discriminación. Este incidente le ha llevado a querer cambiar a su hijo a otro centro y está realizando una búsqueda activa por otros colegios que sean concertados que estén por la zona. Alabanza clara de la red concertada. Demuestra elevado conocimiento sobre los plazos para pedir matrícula en uno u otro centro así como la posibilidad de estudiar bachiller para ellas mismas. Tiene muy claro que cambiará a su niña más pequeña del CAC-3, que considera como centro puente.</p> <p>Trayectoria: público (CAC)</p>
30	Bolivia	medio	pública	CAC-3	ninguna	B	<p>Aunque no muestra una estrategia tan alta como otras compañeras escolarizadas en el mismo colegio (E29 y E31), tenía muy claro que no quería que sus hijos fuesen a un centro con muchos compatriotas. Los escolarizó en el CAC-3, que es el que más extranjeros tiene pero no compatriotas. Por lo demás se ha notado una menor estrategia escolar, que se basa más en las recomendaciones de su grupo de iguales. Se observa un proyecto migratorio combinado (laboral y escolar).</p> <p>Trayectoria: público (CAC).</p>
31	Bolivia	medio-alto	pública	CAC-3	ninguna	A	<p>Se percibe una familia preocupada por integrarse en todos los aspectos (trabajo, vivienda, colegio) debido a aspiraciones muy elevadas. Quiere cambiar a su hijo del colegio donde está (CAC-3) pero es el propio hijo el que no quiere cambiar. Su estrategia de elección se basa en que pregunta a otras madres de otros colegios, compañeros de trabajo, para comparar y ver opciones. Se detecta una justificación ahondando en las características positivas del centro pero le gustaría que estuviera en otro. Dice estar alerta con este centro porque otras madres le han dicho que no es recomendable porque hay extranjeros. Aguanta en él porque solo tiene</p>

							<p>hasta primaria (y ella puede completar la educación) y aprende valores mejor que en un concertado o privado, pero en secundaria irá a un concertado. En toda la entrevista se nota una justificación continua de por qué está al niño escolarizado allí. Alabanza clara del concertado. Una apuesta muy alta por la educación de su hijo, asegurando que es su proyecto migratorio, favorecido porque el segundo hijo todavía es muy pequeño (1 año). La familia apoya con deberes más allá de los que manda el centro y éste es considerado claramente como un centro puente. A pesar de la estabilidad residencial y laboral, no ha podido escolarizar en otros centros de la zona, encarna en este sentido claramente las barreras institucionales que no permiten optar a centros más prestigiosos a estas familias en la zona centro.</p> <p>Trayectoria: público CAC.</p>
32	Bolivia	medio-alto	pública	CAC-3	alta (3 o más)	A	<p>Conocimiento alto del sistema educativo español. Problema en la escolarización por haber llegado con el curso empezado, debido a sucesivas movilidades residenciales en otras ciudades. Las opciones que le dieron fueron pocas y no lo pudo meter en el más cercano a su casa. Otro ejemplo de barreras institucionales de escolarización en la zona centro. Buscó colegio con servicio de comedor, por eso no eligió concertado (aunque es su preferencia para el futuro). El único con vacantes en el centro en el que está su única hija, el CAC-3. Le dedica mucho tiempo a ayudar a su niña con las tareas y con una academia y otros recursos de apoyo. Muy implicada con la educación (pertenece al AMPA). Muy exigente al mismo tiempo con su hija. No se limita a la universidad, aunque le gustaría, sino que también conoce la opción FP.</p> <p>Trayectoria: público (en diferentes ciudades).</p>
33	Marruecos	medio-bajo	pública	CAC-3	ninguna	B	<p>Familia con limitada apuesta escolar, aunque proporcionan recursos de apoyo (academia de inglés y matemáticas). No conoce la triple red. El idioma es una barrera importante en la adquisición de conocimiento sobre el sistema educativo en España. Escolarizó a sus hijos donde había vacantes, nuevamente en el CAC-3. Para la elección de instituto en el hijo mayor se guía por la directora del CAC-3, que le recomendó un instituto público de la zona que era el más cercano y demandado.</p> <p>Trayectoria: público</p>

34	Marruecos	medio	pública	CAC-3	ninguna	B	<p>No demostró tener una estrategia activa de escolarización. Se mostró sobre todo preocupada por la función de custodia, ya desde pequeños (a los 4 meses) afirmando sobre la necesidad de que vayan a la guardería porque ella trabaja en un bar. Lo necesita. En cuanto al colegio, no quiso escolarizar en concertados por la religión católica, ya que ellos son musulmanes. Tiene conocimiento de la triple red pero sigue la máxima que los colegios aquí están mejor que en su país, por lo tanto no es una preocupación la escolarización más allá del criterio pragmático (cercanía) junto con la libertad de religión (no concertado). Por eso está escolarizado su hijo en el CAC-3, porque no las posibilidades en base a estos criterios están muy limitadas.</p> <p>Trayectoria: público (CAC)</p>
35	Argelia	medio-bajo	pública	CAC-3	ninguna	C	<p>No hay estrategia de elección más allá del carácter religioso del centro escolar, que no sea católico. Se deja guiar por una amiga que es la que tenía al niño en este colegio. Se trata de una mujer que no parece que conozca la tipología de centros escolares en Granada, puede ser debido a que apenas se relaciona con población de nacionalidad española, nos dice. Un aspecto revelador es el hecho de que ha elegido por descarte, es decir, tenía muy claro que no querían que sus hijos estuvieran en un colegio católico (en el barrio donde reside hay predominantemente este perfil de centros). Esa es la razón por la que se fueron al colegio CAC-3, donde no es obligatorio que los niños reciban la asignatura de religión católica. La religión musulmana es importante en la escolarización, tanto que representa a la familia para la que mayor importancia tiene este criterio.</p> <p>Trayectoria: público (CAC)</p>
36	Perú	medio-alto	pública	CAC-3	ninguna	A	<p>Esta familia demuestra un conocimiento elevado del sistema educativo, sobre todo de los tipos de colegios. Preguntan mucho (a españoles que conocen en el bar donde trabajan él y el hermano) sobre cuáles son buenos centros. Aunque finalmente no han cambiado a la niña, siempre estuvieron viendo la posibilidad de hacerlo y analizando pros y contras. Se define a sí mismo como un "padre preguntón, que no quiere cometer los mismos errores que con él cometió su padre". Se le ve un hombre emprendedor y "echado para adelante". Supo informarse, en los 4 años que estuvo en Granada hasta que reagrupó a su mujer y su hija, sobre la normativa de escolarización y centros, así como los barrios "buenos" de los barrios "malos" (y sus colegios). En el discurso están muy presentes las clases sociales y el nivel</p>

							socioeconómico, y por añadido la composición escolar de los centros. Proyecto migratorio educativo, muy preocupado por la educación filial. Sin embargo, ante las dificultades de escolarización en la zona donde reside (centro) y tras analizar pros y contras, escolarizan a su hijo en el CAC-3, al que consideran claramente como un centro que cumple su función en etapas primarias. Trayectoria: público (CAC)
37	Rumanía	bajo	ambas	CAC-1	alta (3 o más)	C	No demuestran una apuesta escolar alta, se dejan orientar, prácticamente a lo que diga el equipo directivo del centro escolar CAC-1. Éstos se convierten en tutores prácticamente y ellos serán quienes les dirijan el centro escolar de secundaria hacia el que continuarán la trayectoria académica. Lo que sí tienen claro, y ahí reside su elección de centro, es en que no quieren cambiar a sus seis hijos de este centro, hasta el punto de, en determinados periodos y por su elevada movilidad residencial, tener que recorrer varios kilómetros en automóvil para seguir trayéndolos aquí. Sufren problemas en el paso de los hijos mayores al instituto, ya que no existen “institutos de referencia” que se adapten a la diversidad. El proyecto migratorio es de subsistencia. Trayectoria: concertado (CAC) – público (en secundaria)
38	Rumanía	medio-bajo	ambas	CAC-1	media (1-2)	C	Es una “familia pionera” que agrupa a las familias de la misma nacionalidad en el CAC-1. De la misma manera que la entrevistada anterior, los hijos experimentan problemas de fracaso escolar en el paso a secundaria. No hay una estrategia educativa, sino que es más de subsistencia y van al centro que les ayuda en necesidades más básicas. Proyecto migratorio claramente de subsistencia o supervivencia. El centro escolar cumple parte de esta función ya que se sienten atendidos por el centro escolar, no solo sus hijos, que también, sino que se extrapola a la familia en general. Esta familia demuestra una preferencia activa por este centro escolar, en el sentido de que esta mujer guía y acompaña a las nuevas familias a que escolaricen a sus hijos aquí. Sin embargo, no contemplan la educación más allá de los 16 años. Trayectoria: concertado (CAC) – público (en secundaria)
39	Rumanía	bajo	concertada	CAC-1	ninguna	C	Se dejó guiar en todo momento por la entrevistada anterior, que es la pionera en llegar al asentamiento de la zona norte. En este sentido su estrategia escolar es nula, al igual que la

							entrevistada siguiente. Su proyecto es de subsistencia. Trayectoria: concertado (CAC)
40	Rumanía	medio-bajo	concertada	CAC-1	ninguna	C	<i>Idem.</i> Se dejó guiar en todo momento por la entrevistada 38, que es la pionera en llegar al asentamiento de la zona norte. En este sentido su estrategia escolar es nula, al igual que la entrevistada anterior. Su proyecto es de subsistencia. Trayectoria: concertado (CAC)

Nota 1: No se han incluido las entrevistas 4 y 17 por considerarlas exploratorias en el trabajo de campo.

Nota 2: En la columna "Perfil-tipo basado en estrategia", "A", representa a las familias con Apuesta escolar alta; "B", Apuesta moderada; y "C", Apuesta escolar baja.

Tabla 17. *Perfiles-tipo de estrategias en función de factores y categorías influyentes.*

Factores	Categorías	A. Apuesta escolar alta. Elección activa	B. Apuesta moderada. Elección contingente	C. Apuesta escolar baja. Elección menos activa
Factores residenciales	Zona de residencia y escolarización	Distribuidos en la ciudad o concentración media	Distribuidos en la ciudad o concentración media	Periferia, segregación residencial alta que determina la escolarización
	Papel del AIE	Aprovechan escolarización en función del AIE de residencia o trabajo	Aprovechan escolarización en función del AIE de residencia o trabajo	Mismo AIE de residencia En ocasiones derivados por servicios sociales (no se tiene en cuenta el AIE)
Factores de clase	Capital económico	Medio o medio-bajo. Se hace uso de apoyo escolar en los descendientes. Pero limita posibilidades de elección de centro	Medio o medio-bajo. Limita posibilidades de elección de centro	Bajo. Vulnerabilidad socioeconómica determina la elección escolar.
	Capital educativo	Medio o Medio-Alto	Medio o Medio-Bajo	Medio-Bajo o Bajo
	Ocupación	Gerentes de restaurantes o bares, Servicio Doméstico o Profesiones Administrativas	Dueños de ultramarinos, Hostelería, Servicio Doméstico, Construcción...	Economía informal, hostelería, Servicio Doméstico Interno
Factores migratorios	Origen	Sobre todo origen sudamericano	Diversidad	Sobre todo origen rumano y etnia gitana
	Proyecto migratorio	Enfocado en los descendientes (educativo)	Laboral y educativo. Se entiende que el hecho migratorio comporta ambos	Enfocado en el progreso familiar (laboral)
	Redes migratorias	Influencia limitada, se utiliza en los primeros momentos para residencia y ocupación. Clara orientación de clase	- Dependencia alta en la residencia y elección de centro - Pueden separarse totalmente de ella (<i>outsiders</i>)	- Dependientes de la red migratoria en residencia, elección de centro y trayectoria vital - Pueden separarse totalmente de ella (<i>outsiders</i>)

	Número medio descendientes	2	2	4
	Momento de llegada descendientes	Generación 1.5. obliga a reorientar la estrategia	Generación 1.5. determina la trayectoria	- Generación 1.5. determina la trayectoria
Factores de elección	Movilidad escolar	Movilidad geográfica media Movilidad escolar media	Movilidad geográfica media Movilidad escolar media	Movilidad geográfica alta Movilidad escolar media
	Expectativas y aspiraciones	Altas aspiraciones y expectativas	Altas aspiraciones y expectativas moderadas	Altas o moderadas aspiraciones y expectativas bajas o moderadas
	Apuesta escolar	Alta en todos los casos	Dependiente de la trayectoria académica filial, en trayectorias polarizadas	Baja. Solo en casos de mala trayectoria
	Centro de elección	Otros centros También en CAC-3 Algún caso en CAC-2	Otros centros También en CAC-2 y CAC-3	CAC-1 También en CAC-2 y CAC-3
	Preferencia Red escolar	Concertado pero se reorienta Público en primeras etapas o público de alta demanda	Concertado con menor flexibilidad Público se ve como un fracaso	No se conoce la red escolar Se conoce pero no se opta a la red concertada
	Preferencia Composición escolar	Centros de baja concentración (<i>immigrant-flight</i>) Concentración funcional en base a la clase social	Centros de baja o media concentración Concentración funcional para facilitar la integración de los menores	Centros con compatriotas para cuidarse y evitar conflictos Auto-segregación
	Preferencia Servicios escolares	Actividades escolares que faciliten la integración y contacto con autóctonos	Actividades en función de necesidad de custodia	No es una preocupación central salvo necesidad Comedor gratuito y aula matinal o

				internado en función de la necesidad
	Preferencia Proximidad	A la residencia o al trabajo	A la residencia o al trabajo	A la residencia
	Información de centros	A través de personas autóctonas con conocimiento Visitas a los centros	A través del grupo de iguales	No se averiguan los centros. Determinados por la red migratoria o por factor proximidad
Factores institucionales	Factores <i>push</i>	La estrategia se reorienta en función de los factores <i>push</i> (barreras a la escolarización) Barreras encontradas: falta de vacantes	La elección se ve influenciada por los factores <i>push</i> (barreras a la escolarización) Barreras encontradas: falta de vacantes, acceso a la concertada (idioma, religión)	Menor importancia de los factores <i>push</i>
	Factores <i>pull</i>	Menor influencia Servicios que funcionan de custodia	Influencia moderada en la elección de centro Servicios demandados especializados y de custodia	Determinan en gran medida la elección de centro Centros especializados
	Otros agentes	Menor influencia de agentes	Mayor influencia de la Administración Educativa Asociaciones y Centros de infantil	Administración educativa y Servicios Sociales condicionan la elección Asociaciones

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Mediante la investigación propuesta y que aquí concluye, quisimos integrar, de manera teórica y empírica, la influencia de los factores residenciales, institucionales y socioculturales en la segregación escolar por origen nacional o étnica. Los resultados obtenidos dibujan un cuadro complejo de la segregación escolar en el que tres procesos se muestran centrales: en primer lugar, la situación residencial de las familias y la zonificación escolar en el territorio; en segundo lugar, el acceso a los centros escolares a través de la normativa de escolarización; y en tercer lugar, el papel de las familias como agentes activos en la elección de centro.

Además, mostramos dos tipologías de procesos de concentración, en función de los agentes estudiados, centros escolares y familias, que dan cuenta de la heterogeneidad y complejidad también en los agentes que intervienen en este fenómeno: la primera tipología describe tres procesos de concentración manifestados en centros escolares de alta concentración; la segunda tipología sintetiza las estrategias de elección de centro desplegadas en tres tipos de perfiles familiares.

De esta manera, territorio, escuela y familias se convierten en factores y agentes que convergen y dan lugar a procesos de segregación escolar que explican, en general, una mayor concentración escolar de las familias migrantes por condicionantes de clase y estatus migratorio. Lejos de una visión determinista y que priorice unos factores por encima de otros, hemos querido realizar una comprensión holística del fenómeno, donde las tres dimensiones citadas intervienen de un modo complejo y cuya concreción depende de cada contexto. No obstante, los modelos y tipologías que proponemos pensamos que pueden dar luz a futuros análisis de la segregación escolar en contextos urbanos.

I. La influencia residencial: residencia y zonificación escolar

El mapeado que elaboramos en la primera parte de la investigación nos proporcionó una fotografía de la distribución de la población de nacionalidad extranjera en el territorio y en la escuela, necesaria para medir el estado de la segregación residencial y escolar en la ciudad. Del mismo modo, nos aportó información más detallada sobre la situación geográfica de los centros escolares, los perfiles de éstos atendiendo a su titularidad y su composición escolar por nacionalidades, que cruzamos finalmente con los datos residenciales. Los resultados obtenidos arrojaron dos hechos destacables: en primer lugar, que las cifras de segregación escolar étnica son más elevadas que las de la segregación residencial; y en segundo lugar, que esta desigual distribución es heterogénea entre distritos escolares así como entre los respectivos centros que los componen.

La segregación escolar supera la residencial

La población de nacionalidad extranjera –como esperábamos inicialmente– establece su residencia de una manera desigual en el territorio, ubicándose en general en las zonas más desfavorecidas. Así lo han apuntado diferentes estudios en el contexto andaluz que muestran la correlación entre tener nacionalidad extranjera y la probabilidad de residir en secciones censales más vulnerables (Checa-Olmos et al., 2011) y así lo corrobora nuestro estudio para el caso granadino, en consonancia con las investigaciones llevadas a cabo por Capote y Nieto (2017b,

2017a) en esta ciudad, que apunta a que especialmente sería la población de origen marroquí la que lo hace de una manera más acusada. En nuestro caso, la profundización para las nacionalidades más representativas de la ciudad nos permitió identificar diferentes patrones residenciales en función de su concentración:

En primer lugar, la vulnerabilidad socioeconómica se concentra en determinadas zonas periféricas del norte y del sur de la ciudad, coincidiendo con secciones censales con una elevada presencia de población de nacionalidad extranjera residente. En segundo lugar, el origen nacional aparece como una variable importante a la hora de explicar la desigual distribución espacial y su relación con secciones censales más vulnerables. De esta manera, la población de origen marroquí y rumano tiende a una concentración residencial en la zona norte, mientras que las nacionalidades senegalesa y boliviana hacen lo propio en la zona sur; la población de nacionalidad china aparece más repartida en el territorio, aunque con mayor proporción en los distritos censales del centro y del sur. La distribución es desigual, y en solo tres distritos censales –norte, sur y noroeste- se concentra casi el 70% de la población de nacionalidad extranjera.

Respecto a la distribución escolar, las cifras arrojan diferencias indudables en cuanto al reparto, también desigual, del alumnado extranjero. En general, la población escolar extranjera se escolariza en mayor medida que la autóctona en centros públicos, pero nuevamente resultan notables las diferencias por origen, especialmente en dos de las nacionalidades más representativas estudiadas: El alumnado de nacionalidad rumana tiende a concentrarse más en la red concertada, especialmente en dos centros concertados, frente al alumnado marroquí, que lo hace en centros de la red pública.

A través de los indicadores de igualdad se demuestra que la segregación escolar supera la segregación residencial en la ciudad. Por etapas, descubrimos que los niveles de primaria e infantil, donde el alumnado extranjero es más numeroso, presentan niveles más elevados (0,560 y 0,544, respectivamente) mientras que por red escolar, los centros concertados muestran cifras más altas que los públicos (0,426 frente a 0,315). Estos datos de segregación escolar, cercanos a la híper-segregación (Duncan & Duncan, 1955b, 1955a), apuntarían hacia una elevada segregación sobre todo en las etapas educativas tempranas y en la red concertada. Nuestros resultados coinciden con estudios que relacionan la segregación escolar con la residencial pero que subrayan el hecho de que la primera haya superado a la segunda (Bonal, 2012; Síndic de Greuges, 2008).

La implicación de estos hallazgos, más allá de demostrar una distribución desigual, reside en la particularidad de que la segregación sea mayor en niveles más tempranos, lo que podría considerarse antesala de las etapas más avanzadas, ya que unos elevados niveles de segregación en primaria podrían implicar una dinámica que se reprodujera en secundaria, si esta no es corregida o mitigada por la administración educativa. Aunque debemos de tomar los datos con prudencia, ya que podría tratarse de un efecto de la muestra más reducida de institutos en la ciudad, estos datos de alta concentración en niveles primarios nos tiene que poner alerta, especialmente teniendo en cuenta otras investigaciones que vienen anunciando el incremento progresivo en los niveles de segregación escolar y la consiguiente aparición de centros gueto, especialmente en grandes ciudades y municipios cercanos a ellas (López Falcón & Bayona i Carrasco, 2012b, 2012a; Síndic de Greuges, 2008; Valiente, 2008).

La importancia de que los niveles de segregación residencial sean superados por los de la segregación escolar, radica en que la primera configura y delimita espacios segregadores en un primer momento, pero la segunda resulta determinante para entender los procesos de

consolidación de la desigualdad social y su cronificación, cuya máxima expresión serían los centros gueto. Éstos reproducen socialmente la segregación, que pasaría de generación en generación, “normalizando” el hecho de una desigualdad educativa en función de la clase y el origen. En nuestro caso, al medir las cifras de segregación en base a la nacionalidad extranjera, las cifras resultantes podrían ser mayores a las obtenidas, si añadimos las segundas generaciones o la población que adquirió la nacionalidad posteriormente, del mismo modo que habría que precisar más el impacto de la segregación en la población extranjera de etnia gitana –o indígena– que desaparece en los registros.

Las implicaciones de estas cifras de segregación para el caso de la ciudad de Granada, que cuenta con una elevada presencia de centros concertados, sugieren un impacto en la segregación escolar más elevado que en otros contextos. En nuestro caso, se identifican solo unos pocos centros de la red concertada con altos niveles de concentración, frente al resto de centros que apenas muestran presencia de alumnado de este perfil. En la red pública, aunque también encontramos centros con altas cifras de concentración, el alumnado aparece algo más repartido entre los centros. Estos resultados, que podrían ser sorprendentes *a priori* por la concepción general hacia a red concertada como más selecta, coinciden sin embargo con investigaciones (Alegre, 2008, 2017) que subrayan el carácter más segregado de la red concertada, debido a una mayor homogeneidad escolar dentro de cada centro (homogeneidad intracentro) pero más heterogénea entre los centros (heterogeneidad intercentro).

La relación entre segregación residencial y escolar es matizable en nuestra investigación. Aunque se da un predominio de la concentración escolar en aquellas zonas con una mayor presencia de población extranjera, aparecen centros con altos niveles de concentración en distritos con una presencia media o baja de población extranjera, por ejemplo en la zona centro de la ciudad, por lo que no podríamos establecer una correspondencia total entre segregación residencial y escolar. Coincidimos con estudios realizados en este contexto, que indican que la segregación del alumnado extranjero se da igualmente en zonas y barrios donde la inmigración no es tan numerosa (García-Castaño et al., 2012). En este sentido, un mayor número de población de nacionalidad extranjera no implica necesariamente una mayor segregación, y así lo hemos comprobado a nivel de la ciudad de Granada, que no presenta cifras de población tan elevadas como otras capitales españolas pero sus indicadores de segregación serían equiparables a éstas (Murillo & Martínez-Garrido, 2018b; Murillo et al., 2017).

Con nuestro estudio, añadimos si cabe mayor complejidad al objeto de investigación, profundizando en la concentración escolar por distrito escolar, lo que nos permitió observar procesos diferenciados de segregación escolar e identificar casos que se escaparon de las tendencias generales, como vemos a continuación.

Heterogeneidad de los distritos escolares y Centros de Alta Concentración (CAC)

El análisis de la zonificación escolar en la ciudad a través de las características de los distritos escolares y de su oferta de centros educativos nos proporcionó pistas sobre su influencia en la capacidad de elección de la población inmigrada y por consiguiente, sobre su papel en la segregación escolar.

En primer lugar, al tratarse de distritos escolares geográficamente amplios, la oferta en la ciudad resulta variada y suficiente, *a priori*, aunque en la práctica se limita el acceso a los centros que tengan plazas vacantes durante todo el año. Consecuentemente, las opciones “reales” de

elección se limitan a unos pocos centros que cuenten con plazas abiertas –en la práctica los menos demandados- que no siempre resultan los más cercanos a la residencia. En base a esto, no resulta tan relevante el número y tipo de centros que contiene cada distrito escolar sino las posibilidades reales de elección en base a las plazas disponibles, variable que llega a condicionar la capacidad de elección y se erige como uno de los elementos clave en la explicación de la segregación escolar.

En segundo lugar, el criterio de proximidad resulta un tanto ambiguo en el caso de Granada por el tamaño de las AIE, ya que las delimitaciones pueden provocar que los centros a los que se opte por zonificación se encuentren más lejanos que otros pertenecientes a otros distritos. Sobre estas discordancias se hacen eco otros estudios recientes que van más allá y demuestran que una proximidad real podría reducir el efecto barrio en la segregación escolar (Bonal & Zancajo, 2020; Gómez-Espino, 2019). En nuestra investigación, se observa que la proximidad en la elección se ve superada por la oferta limitada de centros disponibles en la asignación final. Este aspecto puede tener influencia en el descontento familiar que observamos en las entrevistas a las familias, en consonancia con estudios *post hoc* que miden la (in)satisfacción de las familias con la elección precisamente por estas asignaciones iniciales de centro (Roger-García & Andrés-Candelas, 2020).

En tercer lugar, se da una heterogeneidad entre las AIE significativa, que tiene implicaciones nuevamente en la capacidad de elección en función de residir en uno u otro distrito escolar. El hecho más destacable al respecto es la vulnerabilidad territorial diferenciada entre ellas que resulta más elevada en los distritos escolares del norte y sur, en consonancia con los cálculos residenciales. De esta manera, se comprueba que es en las AIE-1 y AIE-3, situados en la zona norte y noroeste, donde se da una mayor vulnerabilidad socioeconómica y presencia de alumnado extranjero. Paradójicamente, a esto se le une su proximidad con el AIE-2, el distrito escolar con menor vulnerabilidad de la ciudad, por lo que las familias que residen en los límites de ambos distritos pueden acceder potencialmente a centros situados en contextos socioeconómicos muy desiguales. Otro caso destacable es el AIE-5, situada en el centro y con una vulnerabilidad baja, que resulta un caso atípico porque aquí aparece el único centro escolar de la zona –público- con elevada concentración étnica por lo que se convierte de facto en el centro destinado para estas familias. Estas características escolares y residenciales diferenciadas en el territorio apuntan a una mayor presencia del alumnado extranjero en los dos distritos más periféricos y con mayor vulnerabilidad, y una concentración escolar en unos pocos centros de la ciudad.

La importancia de la localización de los centros escolares ha sido tratada recientemente por Rodríguez Victoriano et al. (2018) en la ciudad de Valencia, demostrando que las zonas periféricas tienen mayor población residente pero menor índice de ocupación en sus centros, por ser menos demandados, precisamente donde se concentra en mayor proporción el alumnado extranjero. De la misma manera, en Barcelona se indica la estrecha relación entre segregación residencial y escolar en los barrios de la capital, que se vincula con las políticas de zonificación escolar y la oferta diferenciada de centros escolares (Bonal et al., 2019). Estos trabajos insisten en la necesidad de contar con distritos escolares más flexibles, atendiendo a los contextos particulares de las ciudades, para minimizar el impacto de la segregación residencial en las escuelas. Esto es precisamente lo que se puede encontrar en el caso de Granada, una elevada oferta de centros escolares concertados que gozan de mayor autonomía a la hora de la gestión de plazas y vacantes, que podría estar agravando el problema de unos niveles elevados de concentración escolar, como venimos advirtiendo, quizás mayor que en otras ciudades de

similar tamaño y equiparable con niveles más propios de las grandes ciudades, como venimos advirtiendo.

El tamaño y heterogeneidad de las AIE que encontramos en nuestro estudio podría darnos la falsa impresión de que la escolarización es a la carta, con muchas opciones de elección para las familias, pero hemos comprobado que finalmente se reduce a centros de alta o baja demanda. En los primeros, la presencia de alumnado extranjero es muy limitada, aunque se resida en el distrito escolar de referencia, mientras que los segundos parecen cumplir la función de acoger al alumnado foráneo que se va incorporando al sistema educativo.

En estos tres distritos escolares que hemos resaltado –los dos periféricos del norte y el distrito central- aparecen los CAC paradigmáticos en los que profundizamos en nuestro estudio, por tratarse de casos donde el factor únicamente residencial no puede explicar las elevadas cifras de concentración escolar. Se localizan en algunos casos en AIE de elevada presencia de población extranjera, pero no en los barrios o secciones censales con las mayores cifras. A partir del análisis de estos centros educativos, seguimos indagando en los procesos de segregación escolar étnica, para los que la segregación residencial no puede explicar totalmente las cifras de concentración. Se entreveían ya aspectos institucionales de asignación de centro, y familiares de elección, que daban cuenta de un fenómeno de segregación escolar mucho más complejo.

II. La influencia institucional: normativa y centros escolares

La influencia que denominamos institucional se ejerce a un doble nivel, en primer lugar sistémico, en relación con la normativa de acceso, y en segundo lugar por parte de los propios centros escolares, en el ejercicio de su autonomía en la selección y acceso del alumnado. Nuestros resultados dan cuenta de factores que funcionan como vectores de atracción de familias migrantes (*pull*), como la especialización de centros, frente a factores que repelen a estas familias (*push*), éstos últimos llevados a cabo en mayor medida por centros de la red concertada, en una búsqueda de homogeneidad cultural y socioeconómica en la composición de su alumnado, que penaliza en mayor medida a las familias migrantes.

Centros de referencia

La normativa de gestión de la matrícula que permite la oferta de plazas escolares vacantes durante todo el año se muestra como el factor de atracción más relevante que hemos encontrado. Los resultados muestran una categorización dicotómica entre centros que disponen de plazas libres y centros que limitan su oferta funciona en la práctica como un ranking de centros en el que los primeros son considerados como centros de menor calidad, encargados de escolarizar a familias con alta diversidad, mientras que los segundos se orientan a una población con una residencia más estable, en mayor medida autóctona. La consecuencia es que, en función de una gestión interesada de las plazas, se produce una jerarquía de centros que no atendería a criterios de calidad educativa (Lubienski & Lee, 2016), sino más bien según la oferta y demanda de plazas (Yoon et al., 2018). De esta manera, se genera una espiral en la desigualdad de centros que implica que aquellos que disponen de plazas libres presentan mayores porcentajes de alumnado extranjero, más absentismo y, por tanto, son los menos demandados (Colectivo IOÉ, 2012; Síndic de Greuges, 2016a).

Esta situación se ve agravada por una política educativa condescendiente con la autonomía que ejercen los centros, que hace que algunos puedan disponer de plazas todo el año para servir de

receptores de alumnado inmigrado, mientras que otros centros limitan estas plazas deliberadamente, impidiendo su escolarización. Este es un problema conocido y denunciado por algunas investigaciones que proponen medidas para corregirlo, dentro de una política educativa más estricta que revise la normativa y, por ejemplo, flexibilice ratios en periodo extraordinario (Rodríguez Victoriano et al., 2018) o establezca una política de cuotas mínimas y máximas para colectivos específicos (Alegre, 2017), lo que incidiría en una gestión más equitativa de la “matrícula viva” (Carrasco i Pons et al., 2012).

De esta manera, observamos que los centros se aprovechan en la medida de lo posible de la autonomía que les permite la normativa, para atraer o repeler alumnado no deseado. A estas prácticas se les añaden otras “estrategias de atracción” que parten de los centros que se encargan del alumnado inmigrado, como una oferta de servicios diferenciados, más especializados, de asistencia, vocación o adaptación al alumnado con diversidad, que funciona como reclamo para estas familias. Nuestros resultados aplicados a los tres CAC coinciden con lo que algunas autoras exponen sobre la intencionalidad de este tipo de centros a través de un proyecto de centro orientado hacia un tipo de alumnado diverso y/o con necesidades especiales (Jabbar, 2015). Estrategias de atracción o captación que, en nuestro caso, distan de las que se dan en contextos educativos más orientados a un mercado educativo (Fitz et al., 2003; Turner, 2017; Whitty, 1997) pero que funcionan en su objetivo central.

Los tres CAC estudiados, en especial los concertados más asistencialistas, se desmarcan rápidamente de sus homólogos más elitistas, y mayoritarios, que dirigirían sus estrategias hacia un alumnado-tipo de familias autóctonas. Los centros analizados proporcionan a las familias de menos recursos una formación “acorde” a la diversidad cultural y a las desigualdades socioeconómicas, derivadas de su posición de clase y estatus migratorio. Estas prácticas pueden obedecer a una estrategia de supervivencia por pérdida continua de matrícula de alumnado, especialmente observada en el caso del colegio público situado en el centro de la ciudad, por lo que se estaría beneficiando de contar con un alumnado proveniente de familias más vulnerables, a modo de “nicho de mercado educativo” (Maroy, 2008).

La propia administración educativa y otros agentes sociales favorecen estos procesos de concentración, al orientar la escolarización de estas familias, muchas de ellas en situación de “urgencia” social y escolar, hacia estos centros. La coordinación con estos agentes institucionales, tiene un papel destacado a la hora de explicar estos procesos, aunque dista sin embargo de enmarcarse en una práctica formal para situarse más en un contexto pragmático ante la necesidad de escolarización de estas familias en situación de vulnerabilidad, a menudo extranjeras. Estas entidades son diversas, ya sea entidades sociales públicas o privadas de ayuda al colectivo migrante –ONGs y asociaciones- o el propio Ayuntamiento de la ciudad, a través de su Área de Servicios Sociales, en este caso de manera más formal.

Por lo tanto, no solo las familias eligen centro escolar sino que los centros y el sistema educativo son parte importante del proceso al orientar a un tipo de familias, en este caso con diversidad, hacia determinados centros, incrementando de esta manera la concentración escolar. En el caso granadino, la importante presencia de la red concertada podría expandir esta tendencia, como apuntábamos, debido a una mayor autonomía en la selección y una mayor “preocupación” por la composición escolar en esta red. Nuestros resultados coinciden con estudios que señalan el papel de las políticas educativas en el incremento de la segregación escolar mediante “factores potenciadores de la concentración” (Murillo & Martínez-Garrido, 2018b, pp. 54–55) que serían los criterios diferenciados en la admisión, el fomento de la educación privada o la competencia de centros.

Los CAC estudiados en nuestra investigación se enmarcan dentro de una tendencia internacional de incremento de las *diverse charter schools*, o centros concertados especializados en diversidad, que se caracterizan por atraer a un alumnado con diversidad desplegando estrategias de marketing educativo (Jabbar & Wilson, 2018), que se refleja en el contexto español en la aparición de este tipo de centros concertados, minoritarios y situados en mayor medida en las zonas periféricas de las ciudades (Poveda, 2003; Rodríguez Victoriano et al., 2018), cuya función sería encargarse de un alumnado percibido como una “carga” por la red concertada más elitista.

Nuestros tres CAC seleccionados reflejaron tres procesos de concentración diferenciados en cuanto a su composición escolar, pero tienen en común el hecho de convertirse en “centros de referencia” para un alumnado con diversidad. Las consecuencias en la desigualdad de la aparición de este tipo de centros desde una perspectiva sociológica es que, aunque estos centros puedan conseguir avances en la mejora de los niveles de fracaso escolar y convertirse en escuelas efectivas, como algunas investigaciones así lo demuestran (Intxausti et al., 2017), pueden favorecer al mismo tiempo la concentración y segregación escolar de un tipo de alumnado más vulnerable.

Por lo tanto, se abre un debate sobre la necesidad de contar con centros que gestionen esta diversidad cultural a costa de incrementar potencialmente la segregación, que podría producir un efecto de discriminación y consolidación de estereotipos en un colectivo tan heterogéneo como el migrante, pero que al mismo tiempo puedan mejorar los resultados académicos del alumnado más necesitado. En nuestro caso, hemos observado cómo una oferta de servicios que parte de una necesidad temporal de las familias se pudo haber cronificado, al convertirse en centros necesarios para estas familias y al mismo tiempo para la supervivencia de algunos centros.

Barreras institucionales

A partir de la propuesta elaborada por Jordi Garreta (2008), que diferencia entre barreras lingüísticas, socioeconómicas, culturales e institucionales en la escolarización de las familias inmigradas, incidimos en nuestro modelo en la convergencia de todas ellas en las últimas, las barreras institucionales, desde las que se permiten, y en algunos casos se promueven, barreras al acceso a determinados centros. Las diferenciamos, por un lado, en sistémicas, inherentes a los propios sistemas educativos e impulsadas por la propia normativa de escolarización; y por otro, en discrecionales o locales, en relación a las prácticas concretas –que pueden escaparse de la normativa- que parten de los propios centros escolares. Desde esta concepción, observamos que, si algunos centros se encargan de escolarizar al alumnado inmigrado, principalmente públicos y concertados asistenciales, otros centros, concertados más elitistas, evitan su escolarización. Se trata de las dos caras de la misma moneda en un sistema que otorga cierta autonomía a los colegios concertados.

De esta manera, hemos observado que la limitación de la oferta de plazas emerge como la barrera más determinante en el acceso y, por lo tanto, como elemento potenciador de la concentración escolar. Así, algunos centros atraen al alumnado que se incorporaba a mitad de curso mientras que otros centros concertados más exclusivos evitan su escolarización mediante esta práctica, levantando de esta manera una barrera insalvable en las familias que desean escolarizarse en ellos.

En otras ocasiones, mediante barreras económicas, los centros concertados evitan la escolarización de las familias con bajos ingresos, en forma de costes asociados a la compra de material educativo y uniforme, o cuotas más o menos voluntarias y de mayor o menor cuantía, que resultan inabarcables para las familias. Del mismo modo, la ausencia de determinados servicios como comedor escolar gratuito o servicios de aula matinal, que demandan en mayor medida las familias migrantes, hace que éstas acudan en mayor medida a otros centros “más acordes” a sus necesidades que no generen mayor gasto escolar.

Las dificultades a la hora de acceder a este tipo de centros alcanzan su máxima expresión cuando las propias familias nos informaron en sus relatos barreras discriminatorias hacia ellas. Se trata de prácticas que las excluyen del acceso a determinados centros escolares, aludiendo a una supuesta obligatoriedad a la hora de, por ejemplo, profesar la religión católica o disponer de un nivel mínimo de conocimiento del idioma español, a todas luces fuera de la legalidad. De esta manera, la diversidad en cuanto a lengua y religión aparece como un factor que penaliza el acceso a determinados centros más demandados, por lo que algunos de éstos no permitirían la escolarización de familias con diversidad en base a estos argumentos, con el objetivo de conseguir una composición escolar homogénea en las aulas.

La discriminación no solo se da en algunos centros escolares, sino que también es un argumentario que utilizarían las familias autóctonas o incluso extranjeras hispanohablantes escolarizadas en esos centros más exclusivos, que no ven con buenos ojos la escolarización de alumnado que no domine el idioma, aludiendo a supuestas razones de retraso en el aprendizaje (Carabaña, 2012). La religión, si es distinta a la católica –especialmente musulmana- se convierte en otro elemento de discriminación hacia las familias migrantes, que impide el acceso *de facto* a determinados centros católicos de la red concertada, nuevamente porque no se vería con buenos ojos por parte de las familias ya escolarizadas, ni por parte de los responsables de los centros, una apertura a familias más diversas. En otras ocasiones, cuando estas familias logran escolarizar a los descendientes en centros en los que no son deseados, algunas prácticas discursivas denuncian una deliberada dejación de funciones educativas a la hora de proporcionar adaptación curricular al alumnado con diversidad, que tiene un efecto indirecto en que las propias familias no quieran escolarizar a los menores en estos centros, y busquen otros donde sí se tenga en cuenta esta diversidad.

A pesar de todo, no podemos afirmar que estas prácticas discriminatorias sean habituales, sino que los testimonios aluden a unos pocos centros que comparten características comunes: son colegios concertados de alta demanda con una composición escolar homogénea y situados en zonas más acomodadas. Se trata de un perfil de centros prestigiosos que otras investigaciones ponen en el centro de la diana porque se ha demostrado que evitan, deliberada y recurrentemente, la escolarización de un alumnado no afín, en aras de mantener una posición privilegiada en el mercado educativo (Lubienski & Lee, 2016). Nuestros resultados se muestran coincidentes en este punto con aquellos que denuncian prácticas de racismo estructural en la institución escolar en la gestión del acceso al alumnado (Pattillo, 2015; Voyer, 2019) y en la práctica docente (García-Castaño et al., 2012; Ortiz Cobo, 2014; Sánchez Vera, 2017). Especialmente en estos últimos casos, algunos estudios de corte etnográfico en la ciudad de Granada han dado buena cuenta de prácticas abusivas en el cobro de cuotas, o acciones más sutiles como la forma de acoger a las familias en los primeros contactos, que evitaría de una manera menos explícita la escolarización de familias no deseadas (García-Castaño et al., 2012; Ortiz Cobo, 2014). Lo que implicaría que no se trata de casos aislados o que se han dado solo en momentos puntuales.

Derivado de lo anterior, estas situaciones inducen en las familias la aparición de barreras autopercibidas que auto-limitan la capacidad de elección, por una extensión del “imaginario de la exclusión” generado a partir de estas experiencias discriminatorias, propias o de otros compatriotas, en el acceso a determinados centros. Este efecto conlleva una normalización de las barreras de acceso que las familias extrapolan al conjunto de la red concertada, que perciben como inaccesible y hostil, con consecuencias ulteriores en la aparición de procesos de autosegregación escolar, donde de nuevo coincidimos con algunos estudios (Carabaña & Córdoba, 2009; García-Castaño et al., 2012).

Por lo tanto, de los resultados de nuestra investigación podemos concluir que la doble red escolar contribuye de un modo diferenciado a la segregación escolar en las familias migrantes. La mayor autonomía de la red concertada permite una mayor selección del alumnado, y los discursos en torno a las barreras en el acceso se denuncian en mayor medida hacia estos centros más elitistas. Esta autonomía en el proceso de selección funciona en ambos sentidos potenciando la segregación escolar, ya que repele a un alumnado considerado más costoso desde centros más exclusivos, y a la vez lo atrae hacia otros centros de referencia o CAC encargados de su escolarización.

De esta manera, se constatan tres procesos diferenciados que favorecen la concentración escolar en la red concertada: en primer lugar, de atracción por especialización; en segundo lugar, de atracción por derivación por parte de otros agentes institucionales; y, en tercer lugar, de repulsión por el resto de concertados, más homogéneos en su composición escolar. Estos tres procesos funcionan en la misma dirección como vectores que explican, en parte, las cifras de concentración escolar en la ciudad, y generan en las familias migrantes un sentimiento de desigualdad en el acceso, que ellas mismas y los responsables de los CAC nos han sugerido en sus relatos.

Finalmente, los procesos de atracción y de repulsión que hemos observado contribuyen a ratificarnos en estudios que demuestran la relación entre la educación concertada y la segregación escolar en las últimas décadas en España (Bonal, 2012; Bonal & Albaigés, 2009; Murillo & Martínez-Garrido, 2018a; Murillo et al., 2017). Sin embargo, la concentración escolar, también en nuestro caso, se explica mejor en base a diferencias dentro de cada red escolar que de una comparación entre redes escolares, ya que las dos redes presentan una distribución del alumnado extranjero desigual, pero es en la concertada donde la escolarización de este alumnado se polariza entre unos pocos centros que concentran mucho, frente a una mayoría de centros que evitan a este alumnado, sirviendo de “refugio” para las familias autóctonas.

Reflexionamos sobre las implicaciones inherentes a una búsqueda cada vez mayor de la homogeneidad en la escuela y al incremento consecuente de la segregación escolar y social, lo que podría tener su reflejo en el incremento de la desigualdad y la falta de cohesión social de la población, ya que, como bien apuntan Wilson y Bridge (2019), a escuelas segregadas, le corresponden sociedades segregadas socialmente. Nos preguntamos si los centros escolares disponen de más herramientas para seleccionar a las familias que las familias a los centros y, en este sentido, apoyamos las demandas de algunas investigaciones acerca de la necesidad de un giro académico y político en los discursos, que vaya de la elección de centro en familias migrantes al “derecho a la elección” (Patillo, 2015). Sobre estos y otros aspectos pasamos a seguir ofreciendo las conclusiones de nuestro análisis, en el siguiente tercer y último apartado, en que abordamos la perspectiva de las familias.

III. La influencia familiar: la elección de centro

Los discursos familiares en torno a las prácticas de elección de centro completan la explicación del fenómeno de la concentración escolar. La clase social y el estatus migratorio se muestran como categorías de análisis fundamentales a la hora de explicar procesos de elección que tienden a la concentración o a la dispersión. La capacidad de agencia de las familias migrantes, no obstante, nos pareció que había que enmarcarla en los contextos de alta movilidad que caracteriza a estas familias. Finalmente, presentamos una tipología de procesos de segregación y de estrategias familiares de elección que aúna los tres factores de influencia en la segregación escolar, el residencial, el institucional y la elección condicionada de las familias.

La clase social

Desde nuestro enfoque teórico, la influencia del capital cultural familiar (Bourdieu, 2000) es una de las variables fundamentales a la hora de explicar las prácticas discursivas en la elección de centro, principalmente porque las familias entienden y toman decisiones al respecto en función de una búsqueda de homogeneidad de clase, trasladando las dinámicas de distinción y de exclusión al terreno escolar (Ball, 2003; Ball et al., 1995; Bourdieu, 1988). De esta manera, el discurso de la elección de centro en las familias inmigradas pone en el centro gravitatorio la composición escolar de los centros –referida al alumnado y familias que acuden a ellos– informándonos de unas estrategias que buscan compartir el espacio educativo con familias de una posición socioeconómica y educativa afín. Nuestros resultados muestran unos discursos polarizados en torno a la distinción, en familias de un capital cultural más elevado, o a la concentración escolar, en aquellas familias de menos recursos.

De esta manera, en familias con cierto capital cultural se observan prácticas cercanas a la *White-flight* o huida de los centros donde predominan las familias con pocos recursos y nacionalidades “menos afines” social y culturalmente. En consecuencia, se evitan aquellos centros en los que se percibe que un número considerable de “otros extranjeros” o incluso compatriotas que puedan “retrasar” el funcionamiento de la clase; argumentos similares a los que trataban de justificar las barreras discriminatorias sufridas por ellas mismas. Se enmarca por lo tanto en un discurso con ciertos tintes clasistas y en ocasiones racistas, aunque matizado, ya que el miedo a ser los únicos extranjeros del centro escolar está muy presente en estas familias.

Un capital cultural elevado lleva a las familias a preocuparse de la educación y del proceso de integración de los menores a través de la escuela, donde el miedo a posibles prácticas de *bullying* les lleva a matizar la huida, en lo que podríamos denominar un *Immigrant-flight suave* por el que se intentan evitar centros con alta presencia de alumnado extranjero, especialmente si éstos pertenecen a una clase social más baja, y se buscan preferentemente aquellos que escolaricen a algún compatriota que facilite la integración y minimice el choque cultural en los menores. Esta práctica resulta un aspecto novedoso en nuestra investigación, pues matiza la “elección migrante” (Ball, 2014; Ball et al., 2002) basada únicamente en factores de clase y ahonda en otros factores culturales como el origen o la etnia. Los resultados son coincidentes con investigaciones en otros contextos que muestran esta tendencia hacia una “huida selectiva”, por la que se orienta la elección del colegio a la preferencia por compartir aula con alumnado que hable la lengua autóctona (Karsten et al., 2003; Rangvid, 2010).

Por el contrario, en perfiles con menos recursos en forma de capital cultural, la autoconcentración es la estrategia discursiva más habitual en la búsqueda de centros en los que

se sientan arropados al compartir espacio con familias más afines social y culturalmente. Estas prácticas han sido documentadas en una amplia trayectoria de estudios que muestran una tendencia a la agrupación por motivos de rechazo y prejuicios racistas por parte de la población autóctona (Byrne & De Tona, 2012; Cebolla-Boado, 2007; Joiko & Vásquez, 2016).

Pero la influencia de la clase social medida como capital educativo no solo tiene su relevancia como configuradora de un *habitus* en la elección de centro, sino que otros factores de clase derivados de la ocupación laboral, como la disponibilidad de tiempo y los recursos económicos, condicionan las posibilidades de elección. Así pues, resulta habitual que las familias inmigradas se vean obligadas, sobre todo en los primeros momentos, a escolarizar a los descendientes a menudo en centros con plazas vacantes y en aquellos más especializados en diversidad, como veíamos, al menos hasta que no se puede optar a otros centros deseados. En otras ocasiones, las necesidades derivadas de la falta de tiempo o de recursos económicos dan prioridad a la búsqueda de servicios de custodia y a la gratuidad en la escolarización.

El tipo de empleo desempeñado puede dificultar o favorecer un rango más amplio de centros susceptibles de elección, nuevamente en función del capital escolar. De esta manera, algunos empleos favorecen una mayor o menor conexión con la cultura escolar, por ejemplo, las madres que trabajan en el servicio doméstico pueden acceder a centros próximos a las viviendas donde trabajan, por lo que las posibilidades de elección aumentan considerablemente. En el caso de trabajos de mayor estatus, como gerentes de restaurantes o empleos de “cuello blanco”, o incluso en el servicio doméstico, las familias comparten espacios de socialización con población autóctona que favorece en acceso a la información sobre los “mejores” colegios de la ciudad; información muy codiciada por las familias de cierto capital cultural. En el lado opuesto se sitúan las familias con empleos que conllevan largas jornadas laborales, como el servicio doméstico interno o el sector agrícola, por ejemplo, que provoca una desconexión escolar derivada de la falta de tiempo y recursos, lo que hace que se resienta la apuesta escolar y, con ella, la elección de centro.

Aquí nuevamente los factores de clase se unen con los culturales, en el sentido de que el tipo de empleo desempeñado depende muy a menudo del origen nacional, vinculado con las redes migratorias, como veremos. De este modo, los empleos domésticos son ocupados en mayor medida por familias de origen latinoamericano, los trabajos en el sector de la hostelería y construcción por familias de nacionalidad marroquí, las familias de nacionalidad china llevan locales de restauración y, finalmente, los trabajos en la economía informal son ocupados, en mayor medida, por familias rumanas de etnia gitana en situación de vulnerabilidad. Esto implica que el contacto con la población autóctona, sea muy diferente en función del tipo de empleo desempeñado y del origen.

El estatus migratorio

Para entender los procesos de elección de centro en relación con la clase social nos posicionamos en el enfoque teórico de la acción migrante (Lacomba & Moraes Mena, 2020), que considera a los individuos que emigran como sujetos autónomos y activos en sus prácticas – alejándose de las concepciones paternalistas asociadas a este colectivo- pero que a la vez se sitúan inmersos dentro de unas constricciones estructurales que los penalizan en mayor medida.

En esta “particularidad migrante”, conocer el proyecto migratorio de las familias, entendido como el impulso inicial de migrar y las expectativas depositadas en el viaje migratorio, resulta central como factor explicativo y configurador de las estrategias discursivas de elección escolar.

La educación filial se muestra en general como un objetivo importante en las familias, pero resultan importantes los matices y las particularidades. En este sentido, la tipología de proyectos migratorios de Izquierdo (2000) proporciona claves para entender la intensidad de las prácticas de elección de centro y la exigencia respecto al logro académico filial según éste se oriente más hacia una concepción del logro individual (parental-laboral) o de los descendientes (filial-académico). De este modo, observamos que en las familias que no priorizan la educación filial, la elección de centro escolar es subsidiaria de otras decisiones vitales como la residencia, el tipo de empleo desempeñado, o la movilidad; y, al contrario, un proyecto migratorio focalizado en los descendientes pone en el centro de la diana la elección de centro escolar como preámbulo de una inversión escolar fuerte. En consecuencia, el tipo de proyecto migratorio configura las prácticas discursivas en torno a las aspiraciones y expectativas académicas iniciales, la apuesta escolar y las decisiones posteriores en torno a la elección de centro, en un proceso que se reconfigura en base al aprendizaje y readaptación parental, dependiente de los factores de clase a los que aludíamos anteriormente.

En este proceso de aprendizaje y readaptación, el imaginario de la educación y los referentes culturales y educativos de origen marcan las diferencias en torno a la elección de centro en la sociedad receptora, especialmente en los primeros momentos y en familias con menos influencia de la red migratoria en destino (Izquierdo, 2000; Parella Rubio, 2012). Aspectos importantes en la elección de centro como la percepción de las diferencias entre colegios públicos y concertados, que las familias identifican con problemas de huelgas y menos disposición de recursos en los primeros, o la consideración, a veces errónea, de un coste inasumible en los segundos (Carabaña & Córdoba, 2009), dependen de la capacidad de aprendizaje de las familias en la sociedad receptora, y este aprendizaje, a su vez, por el capital educativo y el tipo de proyecto migratorio familiar.

En familias con un capital educativo más elevado, el imaginario de la educación española se caracteriza por su flexibilidad, por lo que se va adaptando atento a los significados simbólicos diferenciados entre las redes escolares, por ejemplo, que es fundamental a la hora de “saber elegir” de manera práctica (Ball & Vincent, 1998). En un sistema educativo ajeno, en el que las primeras elecciones resultan fundamentales para el devenir de la trayectoria académica filial, conocer la “cultura” de los centros escolares marca la diferencia en la elección escolar. De esta manera, se observan diferencias plausibles a la hora de la consecución de los objetivos propuestos: Por ejemplo, las familias con un menor capital educativo, en función de la intensidad del proyecto migratorio educativo, pueden descartar directamente la red concertada – como apuntábamos antes- o intentar escolarizar a sus descendientes a toda costa en estos centros de difícil acceso, lo que puede llevar en ocasiones a dificultades importantes. Frente a estas familias, otras con un mayor capital educativo se muestran más flexibles y llegan a entender que la doble red no resulta tan importante en sí misma, sino que es más relevante conocer los centros más valorados y con “buena fama”, más allá de la titularidad, que además maximiza las posibilidades de éxito en la escolarización. En resumen, un capital cultural más elevado facilita la consecución de una elección de centro satisfactoria en familias con proyectos migratorios orientados al éxito escolar filial.

Circunstancias particulares de las familias como el número de menores a cargo, resulta también importante. La razón es que modula la apuesta parental en el proyecto educativo, en el sentido de que, el hecho de tener más de un descendiente en edad escolar, implica una menor dedicación. En relación con la elección de centro, se observan dos discursos complementarios al respecto: en primer lugar, las familias con dos o más descendientes en edad escolar tienen que “dividir esfuerzos” en la apuesta escolar, y ven limitadas las posibilidades de elección de centro,

primando en mayor medida cuestiones prácticas como la proximidad y la gratuidad; en segundo lugar, en consonancia con la idea de las configuraciones familiares de Lahire (1995), los descendientes presentan posiciones diferenciadas en las configuraciones familiares en función de su posición familiar –si estos son los primogénitos o no- lo que conduce a apuestas escolares también diferenciadas, y a un aprendizaje por parte de los progenitores basado en la experiencia de los hijos mayores que se aplica a los pequeños, especialmente si no se han conseguido colmar las expectativas académicas con los primeros.

Por lo tanto, un número elevado limita la apuesta escolar y reduce la intensidad de las estrategias de elección, mientras que un solo menor a cargo permite, en familias con cierto capital cultural, llevar a cabo estrategias más insistentes con la educación filial y con la elección de centro, al movilizar recursos en un único descendiente. Cuando se conjugan un proyecto migratorio enfocado al logro filial y un solo menor, aparecen las estrategias de elección más activas, frente a familias con un elevado número de descendientes y un capital cultural más bajo que favorece los procesos de auto-concentración escolar. Desde esta concepción se entiende que las familias que tienen un mayor número de hijos ven incrementada la segregación, ya sea residencial o escolar, frente a las que no los tienen, por una menor capacidad de elección de residencia y escuela (Owens, 2016; Owens et al., 2016).

Otro factor relevante es la edad de incorporación de los menores al sistema educativo, que influye en el proceso de integración en la sociedad y en la trayectoria académica filial. En los discursos parentales se observa que las trayectorias académicas más dificultosas suelen aparecer en menores que llegan a la ciudad en edad adolescente o preadolescente, derivados de problemas más amplios de integración (Aparicio & Portes, 2014; Rodríguez Izquierdo, 2010c, 2010a). Estas dificultades y diferencias en las trayectorias académicas conllevan estrategias de adaptación diferenciadas, nuevamente en función del capital cultural familiar y del proyecto migratorio, factores que resultan más importantes si cabe en estos casos a la hora de entender las trayectorias filiales más erráticas.

Aquí las aspiraciones y expectativas parentales tienen un papel central a la hora de explicar estas estrategias de adaptación ante trayectorias académicas más irregulares. Coincidimos con Martín Criado y Gómez Bueno (2017b) en que suelen ser las familias con un capital cultural más elevado –y añadimos, un proyecto migratorio orientado al éxito escolar- las que mantienen una alta intensidad en las estrategias educativas, incluso en trayectorias académicas filiales más modestas. Por el contrario, las familias con menos recursos y que otorgan menos importancia a la escuela se muestran más dependientes de una buena trayectoria filial para apostar firmemente por la educación filial.

Esto tiene su influencia a la hora de entender las apuestas escolares más o menos activas, constatando que las familias con menos recursos pero con una trayectoria académica filial excelente, se comportan de manera similar a las familias con elevado capital, elevando las expectativas y el proyecto migratorio hacia el éxito educativo, y desplegando para ello estrategias conducentes a elegir centros adecuados a esos óptimos resultados filiales, lo que se puede traducir en evitar una elevada presencia de compatriotas (*Immigrant-flight*). Al contrario, en el caso de trayectorias académicas irregulares, estas familias acaban por desconectar de la escuela, lo que favorece posiciones más conformistas con la elección de centro, primando de esta manera una elección basada en la seguridad (Autosegregación).

Los recursos “étnicos”

En ocasiones, las características propias del estatus migratorio funcionan como recursos propios que las familias utilizan a modo de capital étnico (Erel, 2010; Zhou, 2005) disponible a la hora de aplicarlo a la elección de centro escolar. Sin embargo, no siempre resulta beneficioso en un sistema educativo ajeno, por lo que, siguiendo a Portes y Rumbaut (2014), coincidimos en que pueden penalizar o beneficiar las prácticas de elección según su uso y necesidades contextuales.

Un ejemplo de ello es la utilización diferenciada de la red migratoria en la sociedad receptora. Ya nos referimos a la importancia central que tenía el hecho de llegar con el curso académico comenzado, ya que limitaba la capacidad real de elección de centro. Pues bien, ante estas dificultades iniciales juega un papel importante la existencia o no de una red migratoria en la ciudad y la capacidad de aprovecharla, no solo en los primeros momentos en la adquisición de una residencia y en la búsqueda de empleo, sino también en la elección de centro escolar.

De esta manera, las familias modulan la influencia de la red migratoria en base al capital cultural y al proyecto migratorio, según prioricen un proyecto más filial o más parental. De esta manera, las familias que priorizan el proyecto educativo de los descendientes a menudo muestran una relación utilitarista con las redes migratorias, que utilizan sobre todo en los primeros momentos para facilitar el acceso al empleo o a la vivienda, pero de la que se desvinculan si perciben que una relación más estrecha podría estar impidiendo un mayor contacto con la población autóctona y, por consiguiente, el proceso de escolarización y éxito académico filial. En cambio, en familias cuyo objetivo prioritario es el progreso económico personal y menos la escuela, se ven más dependientes de la red migratoria y buscan orientación escolar también a través de ella. Esto favorece la aparición de prácticas de “elección escolar conjunta” en las familias, que utilizan para escolarizar a los menores de la red migratoria más cercana conjuntamente en los mismos centros, para favorecer la adaptación escolar a corto plazo. De esta manera, aparecen estrategias de elección diferenciadas en función de la activación del capital étnico disponible respecto a la red migratoria.

Otro aspecto fundamental a la hora de entender la capacidad de acceder a los centros viene dada desde la planificación del viaje migratorio, en función de la decisión de viajar uno o los dos progenitores, a la vez o de manera secuenciada, y el hecho de hacerlo con o sin los descendientes inicialmente. En los casos de familias en las que alguno de los progenitores se establece en primer lugar y reagrupa posteriormente a la familia, esto implica más posibilidades y facilidades en la elección de centro, producto de una integración más pausada y relajada, tanto residencial como laboral. Debemos de subrayar que estos eran los casos menos numerosos, ya que el grueso de las familias llegaba a la ciudad con los descendientes en edad escolar, por lo que la urgencia y obligatoriedad de escolarizar a los menores hacía que las primeras elecciones resultasen más “asignaciones” que elecciones “libres”.

La influencia de la familia transnacional actúa de una manera diferenciada de acuerdo a factores culturales de las familias, vinculados al idioma y la religión. Observamos que la influencia de la familia transnacional es menor en la elección de centro en la sociedad receptora, pero puede estar detrás de patrones de elección y movilidad escolar temporal en centros escolares en origen, vinculados al aprendizaje del idioma o a la formación religiosa, en lo que hemos denominado “movilidad escolar transnacional”. Por ejemplo, en familias de origen asiático de cierto capital cultural, la importancia de aprender el idioma materno les puede llevar a escolarizar a los menores durante algunos periodos de tiempo en colegios en origen, ayudados por la familia extensa; mientras que las familias que priman una educación religiosa –en mayor medida

musulmanas- hacen lo propio en centros escolares con una marcada orientación religiosa, entre otras razones por la ausencia de este tipo de formación en el sistema educativo de la ciudad⁷⁷.

Por otra parte, en aquellos casos donde se aunaron una apuesta escolar elevada y altas expectativas de éxito académico, observamos lo que Cebolla y Aratani (2020) describen como situaciones de mayor estrés que sufren los adolescentes migrantes motivado por unas elevadas expectativas parentales. En nuestra investigación comprobamos que este “estrés migrante” se pudo además ver potenciado desde origen por la presión ejercida por los miembros de la familia transnacional, sobre todo en trayectorias filiales que no se prevé alcanzar los estudios universitarios. Este aspecto se relaciona con lo que este mismo autor denomina “optimismo inmigrante” (Cebolla-Boado & Martínez de Lizarrondo, 2015), que hemos percibido también en nuestra investigación, en el que las aspiraciones iniciales de las familias suelen contemplar la universidad española como el objetivo central anhelado, incluso en trayectorias más dificultosas y en familias con menos recursos. Este optimismo inicial, sin embargo, hemos visto que no impide que las familias finalmente vayan modulando estas aspiraciones iniciales a medida que avanza la trayectoria filial y el objetivo se vea más lejano.

Movilidad escolar

Los factores contextuales y familiares propios de la condición migratoria se traducen en numerosos cambios de centro sufridos por los descendientes. Esta movilidad escolar responde a un proceso en la trayectoria académica filial que lleva a los menores, en general, a acumular un número considerable de cambios de centro escolar en los primeros momentos de llegada, donde interseccionan factores residenciales, institucionales y de elección de las familias, en función de la clase social y el estatus migratorio. Analizar los contextos de alta movilidad por el que transitan las familias nos permite tratar de comprender la capacidad y agencia de las familias a la hora de tomar decisiones y su relación con los procesos de segregación.

En los relatos familiares observamos lo que se puede describir como un “ciclo de la movilidad escolar”, por el cual las movilidades se incrementan, en primer lugar, por causas residenciales, derivadas del inicio del proyecto migratorio y la movilidad geográfica que comporta; en segundo lugar, por motivos institucionales, provocado por una falta de plazas escolares que penaliza a las familias inmigradas; y en tercer lugar, por las propias familias en la práctica de elección escolar, ya sea por el incremento en los cambios de centro motivado por unas estrategias de mejora en familias de un capital educativo elevado, o bien por el aumento de la inestabilidad residencial y laboral en familias con menos recursos. Por lo tanto, residencia, escuela y familias, participan de una manera diferenciada en los procesos de movilidad escolar.

En primer lugar, en cuanto a las causas residenciales, los cambios de vivienda son una constante en las familias, lo que provoca una elevada inestabilidad sobre todo en los primeros momentos. Las causas se originan por la búsqueda de empleo o de vivienda, pero también son a veces movilidades geográficas a los países de origen por temas familiares, o por temas administrativos de visado, que implican cambios de centro que perjudican la trayectoria académica filial. Por lo tanto, la inestabilidad residencial es la característica común observada en las familias, con mayor o menor capacidad de adaptación de estrategias escolares en función de los recursos disponibles pero, en definitiva, constituye un obstáculo que sufren las familias migrantes.

⁷⁷ Sin embargo, debemos de advertir que estas observaciones requieren de una mayor investigación, ya que no se trató de uno de nuestros objetivos centrales en la investigación, por lo que los casos no fueron numerosos.

Esta inestabilidad no termina con la escolarización de los descendientes, sino que el número de movilidades escolares se ve incrementado en los casos de incorporación a mitad de curso, en condiciones de urgencia en la escolarización. Nuevamente, la heterogeneidad de las familias y de los proyectos migratorios influye en la acumulación de movilidades escolares, en función de condicionantes de género y origen. En familias en las que las madres viajan con los menores, caso típico de la migración boliviana (Parella Rubio, 2012; Parella & Cavalcanti, 2010; Pedone, 2011), se experimenta una movilidad escolar más elevada debido a la urgencia en la escolarización. Por el contrario, las movilidades escolares se reducen en los casos en los que uno de los progenitores inicia el viaje migratorio en soledad y reagrupa posteriormente a la familia, como consecuencia de un contexto de mayor estabilidad residencial, más habitual en las familias de origen senegalés por ejemplo, en las que los hombres inician el viaje en primer lugar. Por otro lado, las circunstancias particulares de la movilidad geográfica circular de la comunidad rumana de etnia gitana (Viruela, 2010) propicia una alta movilidad de los menores y un consiguiente incremento del número de movilidades temporales y recurrentes al país de origen.

En segundo lugar, la relación entre las movilidades escolares y la institución escolar es compleja, ya que estas se incrementan o reducen en función de la normativa de escolarización y de la aparición de centros especializados. Por un lado, como resultado de una normativa que penaliza la incorporación a mitad de curso, se incrementan los cambios de centro en muchas familias disconformes con las primeras asignaciones; y por otro lado, la institución escolar, conocedora de estos contextos de alta movilidad de familias migrantes, promueve la aparición de centros especializados en diversidad que buscan precisamente limitar estas movilidades. Pero el efecto de la tipología diferenciada de centros en la segregación escolar provoca, por un lado, un incremento de la concentración escolar en las familias con menos recursos y aspiraciones, y por otro, se propicia un aumento de la movilidad escolar en familias con mayor apuesta escolar, por la huida de estos centros especializados en diversidad.

En tercer lugar, las propias familias en sus prácticas de elección pueden propiciar un aumento o una disminución de las movilidades escolares. Aquí la tipología de movilidades de Swanson y Schneider (1999) nos ayudó a la hora de comprender el impacto de la movilidad en función de si ésta conlleva cambios de centro o de residencia, o ambas, así como si esta resulta más o menos forzada por las circunstancias, apareciendo un tipo de movilidades más estratégicas o más reactivas (Dauter & Fuller, 2011).

Nuevamente la clase social tiene mucho que ver con la diversidad y complejidad de los tipos de movilidad. En familias con menos recursos, las condiciones de inestabilidad laboral provocan una movilidad reactiva, producto de unas condiciones más precarias que les llevan a menudo a ser empleadas fuera de la ciudad, provocando cambios de residencia y/o de centro escolar obligados. Por el contrario, en familias migrantes con mayores recursos y una apuesta escolar más elevada, con una mayor preferencia hacia colegios más demandados, se tratan de evitar los centros orientados a ellos, intentando cambios a centros más “estratégicos” que, sin embargo, chocan con las mayores dificultades de acceso y propician un incremento de movilidades.

Aparece por lo tanto un tipo de estrategias de elección menos recogida en la literatura académica sobre elección de centro en familias migrantes, enmarcada en una movilidad escolar estratégica, en donde el cambio de centro busca una mejora educativa filial. Se llevan a cabo en estos casos estrategias de movilidad de residencia más propias de las clases medias autóctonas (Lareau & Goyette, 2014), transformadas en las familias migrantes mediante el aprovechamiento de una situación de desventaja inicial –la inestabilidad residencial– en su

beneficio, mudándose a barrios más acomodados donde puedan acceder a colegios más demandados. Aquí la movilidad residencial se vincula por lo tanto a la elección de centro, en el que el criterio de elección de vivienda se supedita al proyecto educativo. Es preciso apuntar, como advierten Rhodes y DeLuca (2014), que estas estrategias residenciales en la elección escolar se dan en menor medida en familias migrantes con menos recursos y, en todos los casos, tienen menores posibilidades de éxito.

Otro tipo de movilidad escolar estratégica la observamos en lo que denominamos anteriormente movilidad escolar transnacional, donde los menores se escolarizan temporalmente en origen con miembros de la familia transnacional por motivos estratégicos identitarios, aunque en otras ocasiones, los motivos derivan de un contexto familiar con dificultades, en el que la opción de una movilidad transnacional de los menores no resulta una decisión fácil. Sea como fuere, estas movidades más estratégicas resultan importantes porque incrementan el número de movidades escolares y, con ellas, la inestabilidad escolar filial.

Este hecho resulta remarcable porque, en general, las familias tratan de evitar los cambios de centro para minimizar la inestabilidad de los descendientes, pero a menudo las circunstancias les llevan a asumir más movidades de las deseadas o de las previstas inicialmente. En este contexto, aparece lo que denominamos la “paradoja y dilema de la movilidad escolar” en las familias migrantes, especialmente en aquellas con una apuesta escolar más elevada. Estas familias ponen en marcha estrategias de elección de centro que se debaten entre la preferencia por centros de difícil acceso –concertados de alta demanda, que implican un incremento de la movilidad escolar- y la búsqueda de la estabilidad escolar, con el objetivo precisamente de reducir esta movilidad buscando estos mismos centros concertados que proporcionen una continuidad de etapas educativas.

De esta manera, ya sea por conseguir una estabilidad escolar en centros concertados de alta demanda, o por llevar a cabo una escolarización transnacional para mantener una identidad cultural o religiosa, o, en general, por proporcionar a sus descendientes la mejor educación posible, las familias se enfrentan a un nuevo “dilema del migrante urbano” (Nakagawa et al., 2002), que nosotros extendemos al ámbito escolar, por el que ven aumentada la inestabilidad escolar filial paradójicamente en la búsqueda de centros escolares que les proporcionen estabilidad.

IV. Tipologías emergentes

Los resultados obtenidos en la investigación se han volcado en la construcción de tipologías de procesos que tratan de explicar la concentración escolar en la población migrante. La primera se centra en los procesos de concentración que se originan en la institución escolar, concretamente en los tres estudios de caso de CAC que forman parte de la investigación; la segunda tipología pone el foco en la heterogeneidad de las familias migrantes a través de sus estrategias de elección de centro, lo que sirve para estructurar los discursos y comprender los procesos de concentración escolar desde las prácticas de elección de centro familiares.

Tres procesos de concentración escolar

Los CAC analizados responden a tres procesos de concentración escolar diferenciados en torno a sus características, derivadas de un origen, contexto, localización, oferta de servicios y dinámicas de escolarización propias. Los tres tienen en común el hecho de que se han

convertido en los últimos años en centros de referencia para un determinado tipo de alumnado inmigrado.

En el CAC-1 la concentración escolar responde fundamentalmente a factores de atracción por una fuerte especialización en los últimos años hacia alumnado de origen rumano y etnia gitana. Su localización en una zona de alta vulnerabilidad socioeconómica favorece la incorporación de estas familias, primero por motivos residenciales de los progenitores y, en base a esta segregación residencial, se escolarizan los descendientes en este colegio, en gran parte como efecto llamada.

La concentración escolar en este perfil familiar se ve reforzada a través de las políticas educativas mediante un doble proceso: primero, la normativa escolar y el centro permiten vacantes escolares abiertas todo el curso y, segundo, estas vacantes son cubiertas por familias con este perfil migratorio, orientadas principalmente por la administración educativa. Otros agentes, como las entidades sociales de la zona, colaboran informando y recomendando a estas familias sobre la escolarización en él. Finalmente, por parte de las familias, los beneficios de escolarizarse en este centro redundan en una mayor seguridad, protección, flexibilidad ante las condiciones de movilidad y cercanía relativa, aspectos que conectan con su proyecto migratorio y sus moderadas aspiraciones y expectativas académicas.

El factor preponderante que explica la elevada concentración escolar es principalmente de atracción (*pull*), caracterizado por una especialización fuerte y vocación asistencial hacia familias con una falta grave de recursos económicos, unido a una preferencia escolar familiar hacia el centro que fomenta la autosegregación escolar.

El CAC-2 comparte con el anterior una fuerte capacidad de atracción, propiciada, entre otras características, por una oferta especializada en la custodia de los menores a través de un servicio de internado –diurno o nocturno- en función de las necesidades familiares y las plazas disponibles. Además, el servicio de transporte gratuito hace que sea el centro que dependa menos del factor proximidad de las familias para su escolarización. Una parte considerable de los perfiles que necesitan de estos servicios son familias migrantes con una falta de red de apoyo en los cuidados, que conlleva una difícil conciliación laboral. La concentración también se produce por factores de repulsión de otros centros, próximos o no tan próximos, que adolecen de una falta de adaptación curricular para familias con diversidad, lo que, unido a una preferencia o necesidad de elección por parte de las familias por necesidades de custodia, explican una elevada concentración escolar.

Por lo tanto, los factores predominantes que explican la concentración escolar viene dados, por un lado, por la atracción (*pull*) ejercida a través de su oferta de servicios de custodia y de especialización, que se ha visto incrementada en los últimos años por la incorporación de alumnado de nacionalidad rumana y, por otro lado, por factores de repulsión (*push*) por falta de atención educativa a colectivos con alta diversidad por parte de otros centros de la zona.

En el CAC-3 la concentración es producto principalmente de las barreras en el acceso que la normativa y algunos centros próximos ejercen hacia las familias migrantes residentes en el distrito escolar donde se ubica. La red escolar resulta importante en este caso ya que la localización de este centro público, rodeado de centros concertados católicos de prestigio que no suelen disponer de plazas vacantes, ha provocado que en pocos años se haya convertido en el centro de referencia de las familias de nacionalidad extranjera de la zona, encargado de la escolarización del alumnado que llega fuera del plazo ordinario de matrícula.

En consecuencia, el propio colegio se ha adaptado a esta función y ha potenciado en los últimos años un enfoque multicultural en su proyecto de centro como estrategia de supervivencia. Desde la perspectiva de las familias, a diferencia de los casos anteriores, el colegio es considerado en mayor medida un centro temporal para aquellas con unas expectativas elevadas de centro y una apuesta escolar alta, a las que les resulta muy difícil escolarizarse en los centros concertados de la zona.

El factor predominante que explica la concentración escolar en el centro es de repulsión (*push*), debido a la escasa oferta de plazas y posibles prácticas de selección de alumnado por parte de los centros próximos, que dificulta el acceso a ellos de las familias inmigradas.

Tres tipos de perfiles familiares en torno a las estrategias de elección

A partir del análisis de la elección de centro en las familias inmigradas elaboramos tres tipos ideales de estrategias que permiten distinguir los factores más influyentes en los procesos de concentración escolar que parten o influyen en cada perfil familiar. Los rasgos que configuran la tipología se agrupan en torno a las aspiraciones y expectativas académicas, patrones de elección de centro y contextos de movilidad.

Nuestra tipología se basa en otras clasificaciones previas como la de Alegre y Benito (2012) que distinguen entre cuatro grupos ordenados de mayor a menor apuesta escolar que identifican con familias “selectivas”, “instrumentales”, “expresivas” o “confiadas”. También tuvimos en cuenta la tipología binaria de Noreisch (2007) que diferencia entre *active choosers* que se caracterizan por un alto nivel educativo y por ser más conocedoras del entorno escolar que las *conventionals*, familias con un menor nivel educativo que priorizan centros más cercanos. Estas tipologías se basan, a su vez, en la clasificación pionera de Stephen Ball et al. (1996) que distinguía entre “cualificados”, “semicualificados” y “desconectados” –clase trabajadora- que ha servido como base para otros posicionamientos similares, entre ellos, el nuestro.

La necesidad de establecer esta nueva tipología parte de un perfil diferenciado en las configuraciones familiares de nuestros entrevistados, donde el estatus migratorio confiere una particularidad que proviene del tipo de proyecto migratorio y de la movilización de recursos en base a los diferentes capitales, situados en contextos y circunstancias muy específicas de alta movilidad geográfica y escolar. Consideramos que estas características requieren de nuevas o revisadas categorizaciones al respecto, en la que la nuestra no se contempla como cerrada sino que las familias que integramos en uno u otro perfil podrían transitar en ellos, en función de un contexto muy cambiante que implica readaptaciones continuas en la sociedad receptora, no solo en el ámbito escolar. Tampoco se concibe nuestra tipología como jerárquica sino que responde a respuestas familiares y prácticas en circunstancias particulares y locales en torno a la elección escolar, que pueden servir para otros contextos similares. En este sentido, en ningún caso las estrategias que denominamos menos activas o contingentes conllevan o se refieren a una “dejación” o falta de atención familiar en torno a la educación filial, sino que sugieren unas prioridades parentales sujetas a condicionantes que explican tales respuestas.

Las mostramos empezando por el perfil de familias con estrategias más activas y continuamos con las menos activas, que se muestran más polarizadas, para finalizar con el perfil intermedio de estrategias más dependientes de las circunstancias contextuales.

Estrategia activa (apuesta escolar alta): idealista y desconfiada con el sistema educativo.

Esta estrategia es propia de familias más exigentes y desconfiadas con el sistema educativo en la sociedad receptora, con elevadas aspiraciones y expectativas académicas que persiguen un tipo de educación diferenciada para sus descendientes. La característica predominante en estas familias es un capital cultural elevado, que les lleva a movilizar recursos orientados a mejorar la elección de centro escolar mediante, principalmente, la búsqueda de información “fiable” sobre los colegios más valorados de la ciudad. En este sentido, la importancia de esta información les lleva a priorizar el contacto con la población autóctona, considerada como la portadora de información fidedigna, o mediante prácticas que proporcionen “fiabilidad” como la visita *in situ* a los centros prioritarios de elección.

La participación en el centro escolar y el seguimiento de los descendientes son prácticas habituales de estas familias, que se muestran menos dependientes de la trayectoria académica filial a la hora de ejercer una elevada apuesta escolar. Ésta se mantiene elevada constantemente, aunque las expectativas se reconfiguren continuamente en función de la trayectoria académica filial. De esta manera, cuando las trayectorias son excelentes, éstas se potencian con una implicación escolar mayor, mientras que en trayectorias más irregulares o de fracaso se adoptan acciones encaminadas a corregirlas. Esta implicación por parte de los progenitores se da en forma de recursos económicos, orientación y seguimiento al menor, recurriendo a menudo al apoyo externo si se considera necesario.

El proyecto migratorio se orienta especialmente a la educación filial, ya que se entiende el logro académico en los descendientes como la finalidad del viaje migratorio. Estas aspiraciones y expectativas académicas elevadas colisionan a menudo con un contexto de difícil acceso a los centros deseados, ya que éstos suelen ser colegios concertados de alta demanda, por lo que se puede ver incrementada la movilidad escolar con fines estratégicos en el intento de acceder a ellos (Dauter & Fuller, 2011).

En este contexto, la disconformidad con el centro de asignación resulta habitual, lo que implica que las estrategias que despliegan estas familias a menudo persigan una huida de estos primeros centros –más asistenciales y/o enfocados a un alumnado con diversidad- que se entienden, en principio, como centros temporales hasta que se consigue otro adecuado. Estas estrategias activas y apuestas escolares elevadas tienen en el horizonte, ya desde los primeros momentos, una satisfactoria trayectoria académica que redunde en un exitoso cambio de etapa con el paso al instituto, momento que resulta de vital importancia en estas familias. La dificultad de escolarizarse en los centros más demandados y el consiguiente aumento de movilidades provoca, en ocasiones, inestabilidad escolar filial, que podría ser causa de un empeoramiento del rendimiento académico, lo que unido a unas expectativas parentales elevadas puede provocar, en mayor medida en estos perfiles, la aparición del estrés en los adolescentes (Cebolla-Boado & Aratani, 2020).

Aunque en los primeros momentos se aplican estrategias basadas en los referentes de origen, la capacidad de adaptación y aprendizaje es rápida, basada en la experiencia y en la información recogida de manera “fiable”, a la manera de las clases medias de Van Zanten (2007), a través del contacto con la población autóctona de cierta posición social o con el grupo de iguales, si éstos han tenido experiencias escolares exitosas. De este modo, la información recabada les permite discriminar entre los “buenos” y los “malos” centros escolares.

Estas estrategias denotan una clara orientación hacia la distinción, en el sentido de evitar centros donde se perciba que hay una presencia significativa de alumnado de una posición económica inferior, o incluso de nacionalidad extranjera –propia de las primeras asignaciones- momento en el que emerge lo que hemos denominado *immigrant flight* o huida de aquellas escuelas o colegios donde abunde alumnado de la misma nacionalidad. Se apela en estos casos a que la razón es una búsqueda de la integración a través de la escuela, lo que podría justificar cierto sentimiento de culpa percibido ante estas prácticas discriminatorias por parte de las familias (Van Zanten, 2007).

Aquí el papel de las redes migratorias es importante y complejo, ya que funciona en ambas direcciones. Por un lado, la red de compatriotas en destino es utilizada en mayor medida en los primeros momentos, sobre todo a la hora de buscar la primera residencia y una incorporación laboral lo más rápida posible, haciendo un uso instrumental del capital y recursos étnicos; por otro lado, una vez asentadas y, en los casos en los que se percibe que la pertenencia a una comunidad de origen puede perjudicar el acceso a la información más fiable, se pueden separar de estas redes de compatriotas para potenciar el contacto con la población autóctona y sacar, de esta manera, mayor beneficio orientado al logro escolar filial.

Las diferencias respecto a sus pares autóctonos residen principalmente en el éxito o logro de esa ansiada distinción, que se convierte en un proceso arduo, por un contexto poco propicio de dificultades no siempre salvables a la hora de superar las barreras institucionales que les alejan del acceso a los centros deseados. Resulta un perfil diferente si atendemos a las clasificaciones “clásicas” en la literatura especializada en “elección migrante”, ya que las aspiraciones y los criterios de distinción se mantienen altos, pero deben de confrontarse con estas dificultades añadidas que a menudo les obligan a tener que conformarse con los centros asignados.

Otras características asociadas a estos perfiles tienen que ver con su localización residencial que, o bien presenta una menor tendencia a la segregación residencial de partida, o esta se busca con criterios similares a los de la elección de centro, mudándose a barrios considerados menos desfavorecidos o aprovechando la residencia laboral para acceder a mejores escuelas. Respecto al número de descendientes, presentan un menor número que en otro tipo de perfiles, lo que les permite concentrar esfuerzos en la apuesta escolar filial.

Estrategia menos activa (apuesta escolar baja): confianza plena en el sistema educativo por unas expectativas limitadas.

Se trata de un perfil con una elevada vulnerabilidad socioeconómica que, en algunos casos, se sitúa en una posición marginal dentro de la estructura social. Los progenitores presentan un bajo capital educativo, lo que hace que la administración pública trate de derivar a los menores hacia centros de referencia especializados en alumnado con alta diversidad y en situación de vulnerabilidad.

En estas familias, la estrategia de elección escolar es subsidiaria de una estrategia de supervivencia o repliegue étnico, producto de situaciones de pobreza extrema, de mujeres víctimas de violencia de género o de familias monoparentales con bajos recursos. La elección de centro viene muy condicionada por estas posiciones de alta vulnerabilidad, por lo que la elección de centro se enmarca dentro de una *positioned choice* (Slaughter-Defoe, 2012) más propia de las minorías étnicas, en donde las decisiones en torno a la escolarización filial se ven muy condicionadas por necesidades más básicas. En base a esto, no se trataría de una mejor o peor elección de centro sino que ésta elección y las decisiones asociadas a ella son consecuentes

con el tipo de proyecto migratorio de estas familias, más orientado al ámbito familiar y de subsistencia. En este sentido, la mayor parte de estas familias se insertan en la economía informal y en empleos precarios, o directamente en el desempleo, lo que no permite una implicación escolar adecuada a las exigencias de la escuela. Se trata de casos con elevado riesgo de fracaso escolar que se ha visto potenciado en un contexto de crisis económica sufrida recientemente, especialmente en la población de origen romaní (Bereményi & Carrasco, 2015).

A pesar de este contexto marcadamente hostil, las aspiraciones académicas iniciales son moderadas, más altas de lo esperado, por lo que se convierte en el perfil que mejor encarna el “optimismo inmigrante” (Cebolla-Boado & Martínez de Lizarrondo, 2015; Kao & Tienda, 1995, 1998). Esto no es óbice, sin embargo, para que estemos ante familias en las que, a medida que avanza la trayectoria académica filial, descienden las expectativas hasta conformarse con alcanzar los estudios obligatorios o, en ocasiones, solamente los primarios. Las razones de las bajas expectativas tienen su base, por un lado, en una cultura alejada de la institución escolar que implica una desconexión con la educación filial (Lahire, 1995); y por otro lado, por un elevado fracaso escolar en los descendientes. En este contexto, la institución escolar tiene poco que aportar más allá de una función de custodia y aprendizaje de herramientas básicas para los descendientes, que son, no obstante, muy valoradas por estas familias.

El proyecto migratorio familiar se orienta hacia un objetivo de subsistencia, dejando en un segundo plano la educación filial. En este sentido, se observa un desconocimiento evidente de la normativa escolar ya que es la red migratoria la que cumple la función de escolarización de los nuevos miembros o, en su defecto, la administración educativa o las entidades sociales. La importancia de la red migratoria en destino se extiende a todos los ámbitos vitales –residencia, empleo y escuela- y en todas las fases, desde la llegada hasta el asentamiento. Entre otras causas culturales, las razones atienden a la elevada inestabilidad característica de este perfil en la que, las condiciones de movilidad geográfica circular hacia sus países de origen resulta habitual (Viruela, 2010), por consecuencias derivadas de la alta vulnerabilidad agravada por situaciones de irregularidad en su estatus legal.

Esta inestabilidad tiene su correspondencia en una elevada movilidad escolar en los descendientes, y es precisamente desde este contexto desde donde se entienden los procesos que derivan en una tendencia a la autosegregación, residencial y escolar, y en la aparición de centros de referencia que tratan de mitigar esta situación, ambos como mecanismos que proporcionan seguridad. Consecuentemente, las familias que se enmarcan en este perfil presentan patrones residenciales más segregados, y estos procesos de exclusión residencial se replican en el ámbito escolar, escolarizándose en mayor medida en los que hemos denominado “centros de referencia” que atraen a las familias por unos servicios especializados más asistencialistas. Esta concentración escolar se retroalimenta por una clara preferencia parental hacia este tipo de centros, en una búsqueda de homogeneidad en la composición escolar que proporcione seguridad. Por lo tanto, se trata de familias propicias a ser derivadas por otros agentes hacia este tipo de centros, en favor de minimizar los efectos de la inestabilidad y la vulnerabilidad socioeconómica, al menos en el ámbito educativo. Además, la tendencia a un elevado número de descendientes en estas familias facilita estos procesos de autosegregación y baja apuesta escolar.

En este perfil familiar, la influencia de los tres factores de segregación analizados –residencial, institucional y de elección de centro- es más fuerte, y de su intersección se deriva la tendencia a la segregación escolar étnica.

Estrategia contingente (apuesta escolar moderada): elección pragmática y dependiente de las circunstancias.

Las familias que incluimos en este tipo de estrategia se muestran permeables a un contexto más inmediato, que condiciona las estrategias de elección de centro en función de las circunstancias y necesidades más urgentes, aunque las aspiraciones iniciales resulten elevadas y las expectativas moderadas. Se incluyen en esta tipología las familias que priorizan el pragmatismo en la escolarización, debido a la dificultad en la conciliación laboral, en el que la cercanía al lugar de residencia o trabajo del progenitor que se encarga de la educación filial se erige como el criterio principal de elección. Se trata de familias para las que, aunque la educación filial sea importante, su capacidad de elección de centro se ve limitada por el hecho de contar con menos recursos en forma de tiempo y red de apoyo, lo que a menudo desemboca en necesidades, que pueden ser temporales, asociadas a servicios de custodia de los centros, sobre todo en aquellas donde los dos miembros están empleados o en familias monoparentales. La escolarización se focaliza más en el corto plazo y se correspondería en mayor medida con las elecciones “convencionales” de Noreisch (2007) basadas en el pragmatismo.

La disconformidad con el centro de asignación se muestra coincidente con el perfil de estrategias más activas, en consonancia con una preferencia por la red concertada también en estas familias, que se enmarcaría dentro de una tendencia generalizada en los sectores populares hacia estas preferencias (Alonso Carmona, 2019; Gómez-Bueno & Martín-Criado, 2020). Sin embargo, las diferencias que encontramos en función de la condición migratoria reside en una mayor utilización de referentes culturales de origen en la elección de centro, que incide en que el acceso a la red concertada se conciba habitualmente como inalcanzable por el imaginario cultural compartido, por lo que ni siquiera se llegue a plantear su elección de una manera realista (Carabaña & Córdoba, 2009). En consecuencia, la concepción del centro de preferencia se basa más en descartar aquellos centros no deseados que en escolarizar en un centro ideal.

El perfil familiar resulta más heterogéneo que en los tipos anteriores, principalmente en cuanto al capital cultural de los progenitores, que puede presentar un nivel formativo medio o medio bajo, por el que se comprenden unas lógicas de escolarización y búsqueda de información menos elaboradas que en las familias más activas, y siempre supeditadas al buen desempeño escolar filial. En este caso, las fuentes más utilizadas a la hora de buscar información sobre los centros escolares y sobre el proceso de escolarización son, en mayor medida, su red migratoria y el grupo de iguales.

El proyecto migratorio resulta más diverso y se observa una mayor preocupación por un intento de combinar un objetivo de mejora económica y laboral parental con un éxito académico filial, lo que da lugar a que, solo en los casos de muy buenas trayectorias académicas, se prime la educación de los hijos por encima del proyecto migratorio en su conjunto. Esta concepción comporta que la implicación con la escuela dependa fundamentalmente de los resultados académicos de los menores, hasta llegar a condicionar totalmente la apuesta escolar a una, quizás excesiva, responsabilidad hacia éstos, lo que vuelve a poner de manifiesto, también en estos perfiles, la presión añadida que sufren los adolescentes migrantes por el éxito educativo. El proyecto migratorio no solo depende del logro educativo filial sino que se ve condicionado por la situación laboral familiar que, en general, presenta mayor inestabilidad que en el primer perfil, lo que redundará en dificultades añadidas a la hora de mantener la apuesta escolar.

En estas familias cobra especial relevancia la trayectoria académica filial, que modula la apuesta escolar parental. Las aspiraciones y expectativas son elevadas de partida, vinculadas a un discurso más meritocrático y menos sensible a las realidades contextuales –que paradójicamente

sufren en gran medida- lo que lleva a responsabilizar de las posibilidades de logro académico a la capacidad de los menores y no al sistema educativo español, que en general se ve más confiable que los sistemas de origen. Esto se traduce en que si los descendientes no responden adecuadamente con un rendimiento escolar mínimo, las familias bajan la apuesta escolar, en un claro ajuste de las expectativas al logro académico. La configuración familiar en estos perfiles lleva a priorizar la apuesta escolar en función de la trayectoria de los menores, dando lugar a expectativas y apuestas escolares diferenciadas en los descendientes en función de su rendimiento (Lahire, 1995). Entre los condicionantes contextuales, el momento de llegada de los menores es especialmente relevante en este perfil, hasta llegar a provocar dificultades insalvables en la trayectoria académica y en la capacidad de elección de centro, debido a una capacidad más limitada, como decimos, a la hora de reorientar estrategias. También los altibajos laborales, en forma de cambios en sus condiciones que impidan una mayor dedicación filial, o vitales, como rupturas familiares por ejemplo, implican puntos de inflexión que se resienten especialmente en la apuesta escolar.

La movilidad escolar asociada a este tipo de perfil es más de tipo reactiva (Dauter & Fuller, 2011), principalmente residencial y forzada por los cambios de residencia por causas laborales, principalmente. Quizás como producto de esta inestabilidad la elección de centro tiene especialmente en cuenta la composición escolar en cuanto a que proporcione seguridad a los menores, para que se sientan más “arropados” en un sistema educativo y sociedad ajenos. Esto provoca que, en el paso al instituto, la decisión parental se vea afectada por las preferencias filiales, que giran en torno a continuar la escolarización con los mismos compañeros del colegio, en una clara influencia del grupo de iguales. Sin embargo, esta autoconcentración escolar persigue objetivos funcionales que redunden en una mejora filial en la integración y un éxito escolar mínimo.

Otras características propias de este perfil en cuanto a las pautas de segregación residencial y el número de hijos se muestran coincidentes con el primer perfil familiar, es decir, su localización en el territorio no presenta patrones de segregación residencial elevada; si bien se puede observar cierta concentración escolar en algún colegio, sobre todo debido a la priorización del criterio de proximidad y de continuidad con el grupo de iguales. El número de descendientes resulta también similar y, del mismo modo, en los casos de un solo menor la implicación escolar se ve reforzada.

REFERENCIAS

- Abad Miguélez, B. (2016). Investigación social cualitativa y dilemas éticos: De la ética vacía a la ética situada. *Empiria*, (34), 101–120. <https://doi.org/DOI/empiria.34.2016.16524>
- Agustín García, A., Gadea Montesinos, M. E., & Pedreño Cánovas, A. (2010). *Tránsitos migratorios : contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales* (EDITUM). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=403326>
- Aja, E. (2000). La regulación de la educación de los inmigrantes. In E. Aja, F. Carbonell, Colectivo IOÉ, J. Funes, & I. Vila (Eds.), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (Fundación, pp. 69–98). Barcelona: Fundación La Caixa. Recuperado de https://obrasociallacaixa.org/documents/10280/240906/es01_esp.pdf/32afb082-ba4b-4cdb-8fce-e5ae99935013
- Alegre, M. Á. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1157–1178. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400006>
- Alegre, M. Á. (2017). Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar? *Qué Funciona En Educación*. 7. Recuperado de http://www.fbofill.cat/sites/default/files/Que_funciona_07_segregacionescolar_301017.pdf
- Alegre, M. Á., & Benito, R. (2012). ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona. *Profesorado*, 16(3). Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42420>
- Alegre, M. Á., Benito, R., & González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: la incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(2), 1–26. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev122ART5.pdf>
- Alegre, M. Á., & Ferrer-Esteban, G. (2010). How Do School Regimes Tackle Ethnic Segregation: Some Insights Supported in PISA 2006. In J. Dronkers (Ed.), *Quality and Inequality of Education: Cross-National Perspectives* (pp. 137–162). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-3993-4_6
- Alegre, M. Á., (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educacion*, 345(1), 61–82.
- Allen, R. (2007). Allocating Pupils to Their Nearest Secondary School: The Consequences for Social and Ability Stratification. *Urban Studies*, 44(4), 751–770. <https://doi.org/10.1080/00420980601184737>
- Alonso Carmona, C. (2019). Implicación parental, capital cultural y trayectoria filial. Prácticas y estrategias discursivas. *Revista Internacional de Sociología*, 77(3), 132. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.3.18.024>
- Alonso, J. A. (2004). *Emigración, pobreza y desarrollo*. Los Libros de la Catarata.
- Alonso, L. E. (2003). *La mirada cualitativa en sociología. La mirada cualitativa en sociología*. Madrid: Fundamentos.

- Alonso, L. E. (2013). La sociohermenéutica como programa de investigación en sociología. *Arbor*, 189(761), 1–15. <https://doi.org/10.3989/arbor.2013.761n3003>
- Alonso, X., Recolons, L., & Pajares, M. (2014). *Inmigración y crisis en España*. Recuperado de https://www.migrastudium.org/doc/LR_MP_XA_CAST_07042015-1429539344.pdf
- Álvarez de Sotomayor, A. (2011). *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso*.
- Álvarez de Sotomayor, A., Gutiérrez-Rubio, D., & Martínez-Cousinou, G. (2018). ¿Desventaja académica de los hijos de inmigrantes? La excepción canaria en el contexto español. *Revista Española de Sociología*, 27, 83–106. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2018.5>
- Alves, F., Elacqua, G., Koslinki, M., Martinez, M., Santos, H., & Urbina, D. (2015). Winners and losers of school choice: Evidence from Rio de Janeiro, Brazil and Santiago, Chile. *International Journal of Educational Development*, 41. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.12.004>
- Aparicio, R., & Portes, A. (2014). *Crece en España. La integración de los hijos de inmigrantes* (Obra Social).
- Arango, J. (1985). Las «Leyes de las Migraciones» de E. G. Ravenstein, cien años después. *REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 32, 7–26. Recuperado de http://reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_032_03.pdf
- Arango, J. (2003). La explicación teórica de las migraciones: luz y sombra. *Migración y Desarrollo*, 01, 4–22. <https://doi.org/10.35533/myd.0101.ja>
- Arango, J., Moya Malapeira, D., & Oliver Alonso, J. (2014). *Inmigración y emigración: mitos y realidades*. (E. Bellaterra, Ed.) (Barcelona:). Anuario de la inmigración en España.
- Arjona-Garrido, Á., & Checa-Olmos, J. C. (2006). Segregación y condiciones residenciales de los inmigrantes africanos en Almería (España). *Migraciones Internacionales*, 3(Enero-Junio), 81–106.
- Arnosó, M., Arnosó, A., Mazkíaran, M., & Irazu, Y. A. (2012). Mujer inmigrante y violencia de género: factores de vulnerabilidad y protección social. *Migraciones*, (32), 169–200. Recuperado de <https://fund-encuentro.org/index.php/revistamigraciones/article/viewFile/912/772>
- Bader, M. D. M., Lareau, A., & Evans, S. A. (2019). Talk on the Playground: The Neighborhood Context of School Choice. *City and Community*, 18(2). <https://doi.org/10.1111/cico.12410>
- Bagley, C. (1996). Black and White Unite or Flight? The racialised dimension of schooling and parental choice. *British Educational Research Journal*, 22(5), 569–580. <https://doi.org/10.1080/0141192960220504>
- Baker, S. E., & Edwards, R. (2012). *How many qualitative interviews is enough? Expert voices and early career reflections on sampling Expert voices*. Recuperado de http://eprints.ncrm.ac.uk/2273/4/how_many_interviews.pdf
- Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market. Class Strategies and the Education Market*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203218952>
- Ball, S. J. (2014). Educational delusions: why choice can deepen inequality and how to make schools fair. *Ethnic and Racial Studies*, 37(5).

<https://doi.org/10.1080/01419870.2013.857034>

- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1994). Market forces and parental choice. In S. Tomlinson (Ed.), *Educational Reform and Its Consequences*. London: Rivers Oram Press.
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1995). Circuits of Schooling: A Sociological Exploration of Parental Choice of School in Social Class Contexts. *The Sociological Review*, 43(1), 52–78. <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1995.tb02478.x>
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89–112. <https://doi.org/10.1080/0268093960110105>
- Ball, S. J., Reay, D., & David, M. (2002). “Ethnic Choosing”: Minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race Ethnicity and Education*, 5(4), 333–357. <https://doi.org/10.1080/1361332022000030879>
- Ball, S. J., & Vincent, C. (1998). “I heard it on the grapevine”: “Hot” knowledge and school choice. *British Journal of Sociology of Education*, 19(3), 377–400. <https://doi.org/10.1080/0142569980190307>
- Bandara, W., Furtmueller, E., Gorbacheva, E., Miskon, S., & Beekhuyzen, J. (2015). Achieving rigor in literature reviews: Insights from qualitative data analysis and tool-support. *Communications of the Association for Information Systems*, 34(8, August), 154–204.
- Bast, J. L., & Walberg, H. J. (2004). Can parents choose the best schools for their children? *Economics of Education Review*, 23(4), 431–440. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2003.08.003>
- Bayona i Carrasco, J., & Domingo, A. (2019). Proceso migratorio, concentración escolar y resultados académicos en Cataluña. *Migraciones*, (47), 3–34. <https://doi.org/10.14422/mig.i47y2019.001>
- Becker, H. S. (1986). *Manual de escritura para científicos sociales. Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Siglo XXI. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/manual-de-escritura-para-cientificos-sociales.pdf>
- Becker, H. S. (1998). *Trucos del Oficio. Como conducir su investigación en ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Becker, H. S. (2009). *Outsiders: hacia una sociología de la desviación*. Siglo Veintiuno.
- Bellei, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325–345. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>
- Bendaoued, A., Navas, M., & González-Martín, B. (2016). Balance del proyecto migratorio: el arrepentimiento de los inmigrantes marroquíes en Almería. *Revista Internacional de Estudios Migratorios (RIEM)*, 6(2), 191–209. Recuperado de <http://www.riem.es/espanol/ContadorArticulo.php?idart=64>
- Benito, R., & González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya* (Editorial). Recuperado de <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/464.pdf>
- Bereményi, B. Á., & Carrasco, S. (2015). Interrupted aspirations: research and policy on Gitano education in a time of recession, in Spain. *Intercultural Education*, 26(2), 153–164.

- <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1028166>
- Bereményi, B. Á., & Carrasco, S. (2018). Caught in the triangle of mobility: social, residential and pupil mobility. *British Journal of Sociology of Education*, 39(1), 32–46.
<https://doi.org/10.1080/01425692.2017.1302316>
- Berends, M. (2015). *Sociology and School Choice: What We Know after Two Decades of Charter Schools*. SSRN. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-073014-112340>
- Berends, M., Primus, A., & Springer, M. G. (2009). *Handbook of research on school choice*. Routledge.
- Bernal Agudo, J. L., & Vera Báez, C. R. (2019). La elección de centro como mecanismo de segregación social. *Revista Fuentes*, 21(2), 189–200.
<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2019.v21.i2.04>
- Bernardi, F., & Cebolla, H. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 3–22. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.3>
- Bernelius, V., & Vaattovaara, M. (2016). Choice and segregation in the ‘most egalitarian’ schools: Cumulative decline in urban schools and neighbourhoods of Helsinki, Finland. *Urban Studies*, 53(15), 3155–3171. <https://doi.org/10.1177/0042098015621441>
- Bernelius, V., & Vilkkama, K. (2019). Pupils on the move: School catchment area segregation and residential mobility of urban families. *Urban Studies*, 56(15).
<https://doi.org/10.1177/0042098019848999>
- Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, LXIX(Morin 1980), 1–23. Recuperado de <http://www.sitiosur.cl/r.php?id=436>.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Betts, J. R., & Fairlie, R. W. (2003). Does immigration induce “native flight” from public schools into private schools? *Journal of Public Economics*, 87(5–6), 987–1012.
- Billingham, C. M. (2019). Within-District Racial Segregation and the Elusiveness of White Student Return to Urban Public Schools. *Urban Education*, 54(2).
<https://doi.org/10.1177/0042085915618713>
- Bischoff, K., & Tach, L. (2018). The Racial Composition of Neighborhoods and Local Schools: The Role of Diversity, Inequality, and School Choice. *City and Community*, 17(3).
<https://doi.org/10.1111/cico.12323>
- Böhlmark, A., Holmlund, H., & Lindahl, M. (2016). Parental choice, neighbourhood segregation or cream skimming? An analysis of school segregation after a generalized choice reform. *Journal of Population Economics*, 29(4), 1155–1190.
<https://doi.org/10.1007/s00148-016-0595-y>
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. Decreto 40/2011, de 22 de febrero., Pub. L. No. 40, 8 (2011). Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/40/boletin.40.pdf>
- Boletín Oficial del Estado. Ley Orgánica 15/1999, de 13 de diciembre, de Protección de Datos de Carácter Personal, Pub. L. No. 15/1999 (1999). España. Recuperado de <https://www.boe.es/eli/es/lo/1999/12/13/15/con>

- Bonal, X. (2002). El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas. *Educar*, 29, 11–29. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn29/0211819Xn29p11.pdf>
- Bonal, X. (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*.
- Bonal, X., & Albaigés, N. (2009). La segregación escolar en Cataluña. *Cuadernos de Pedagogía*, 387, 89–94.
- Bonal, X., & Bellei, C. (2018). *Understanding School Segregation: Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. (X. Bonal & C. Bellei, Eds.) (1st ed.). Bloomsbury Publishing Plc. <https://doi.org/10.5040/9781350033542>
- Bonal, X., Scandurra, R., & Zancajo, A. (2019). Residential segregation and school segregation of foreign students in Barcelona. *Urban Studies*, 56(15). <https://doi.org/10.1177/0042098019863662>
- Bonal, X., & Zancajo, A. (2020). Elección de escuela, movilidad y segregación escolar del alumnado vulnerable en Barcelona. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(4), 197–218. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Borghans, L., Golsteyn, B. H. H., & Zölitz, U. (2015). Parental Preferences for Primary School Characteristics. *The B.E. Journal of Economic Analysis & Policy*, 15(1), 85–117. <https://doi.org/10.1515/bejeap-2014-0032>
- Borooah, V. K., & Knox, C. (2015). Segregation, inequality, and educational performance in Northern Ireland: Problems and solutions. *International Journal of Educational Development*, 40, 196–206. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.09.002>
- Boterman, W. (2019). The role of geography in school segregation in the free parental choice context of Dutch cities. *Urban Studies*, 56(15), 3074–3094. <https://doi.org/10.1177/0042098019832201>
- Boterman, W., Musterd, S., Pacchi, C., & Ranci, C. (2019). School segregation in contemporary cities: Socio-spatial dynamics, institutional context and urban outcomes. *Urban Studies*, 56(15). <https://doi.org/10.1177/0042098019868377>
- Boudon, R. (1983). *La desigualdad de oportunidades. La movilidad social en las sociedades industriales*. (Laia, Ed.).
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1988). *La distinción : criterios y bases sociales del gusto*. Grupo Santillana. Recuperado de <http://ceiphistorica.com/wp-content/uploads/2016/01/Bourdieu-Pierre-La-distinción.pdf>
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Ediciones Akal.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. In *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131–164). desclée.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1997). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona, España.: Laia.
- Broccolichi, S., & Van Zanten, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation :

- L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne. *Les Annales de La Recherche Urbaine*, 75(1), 5–17. <https://doi.org/10.3406/aru.1997.2088>
- Brown, E., & Makris, M. V. (2018). A different type of charter school: in prestige charters, a rise in cachet equals a decline in access. *Journal of Education Policy*, 33(1), 85–117. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1341552>
- Brunello, G., & De Paola, M. (2017). *School Segregation of Immigrants and its Effects on Educational Outcomes in Europe. Science and Public Policy*. <https://doi.org/10.1093/spp/3.2.160>
- Bryceson, D., & Vuorela, U. (2002). *The Transnational Family : New European Frontiers and Global Networks. The Transnational Family : New European Frontiers and Global Networks*. Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781474215855>
- Bueno Abad, J. R., & Belda Ibáñez, J. F. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Publicacions de la Universitat de València.
- Burgess, S., Greaves, E., & Vignoles, A. (2019). School choice in England: evidence from national administrative data. *Oxford Review of Education*, 45(5), 690–710. <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1604332>
- Burgess, S., McConnell, B., Propper, C., & Wilson, D. (2007). The Impact of School Choice on Sorting by Ability and Socioeconomic Factors in English Secondary Education. In L. Woessmann & P. E. Peterson (Eds.), *Schools and the Equal Opportunity Problem* (pp. 129–143). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/6051.003.0017>
- Byrne, B., & De Tona, C. (2012). 'Trying to find the extra choices': migrant parents and secondary school choice in Greater Manchester. *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), 21–39. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.632865>
- Cachón, L. (1989). *¿Movilidad social o trayectoria de clase?* Madrid: Siglo XXI.
- Camarero Rioja, L. A. (2010a). Familias transnacionales y hogares inmigrantes. In A. Agustín García, M. E. Gadea Montesinos, & A. Pedreño Cánovas (Eds.), *Tránsitos migratorios: contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales* (pp. 23–46). Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones.
- Camarero Rioja, L. A. (2010b). Transnacionalidad familiar: Estructuras familiares y trayectorias de reagrupación de los inmigrantes en España. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 19, 39–71. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/viewFile/2014/1889>
- Candipan, J. (2019). Neighbourhood change and the neighbourhood-school gap. *Urban Studies*, 56(15). <https://doi.org/10.1177/0042098018819075>
- Cano-Torrice, M. G., Antolínez-Domínguez, I., & Márquez-Lepe, E. (2015). Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 22(69), 181–211. <https://doi.org/10.29101/crcs.v22i69.3643>
- Capellán de Toro, L., García Castaño, F. J., Olmos Alcaraz, A., & Rubio Gómez, M. (2013). Sobre agrupamiento, concentración, segregación o guetización escolar: claves para un análisis. *Avances En Supervisión Educativa: Revista de La Asociación de Inspectores de Educación de España*, (18), 1. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4399868>

- Capote, A., & Nieto, J. A. (2017a). La población extranjera en edad escolar en España: del boom de la inmigración al cambio en el ciclo migratorio. *Revista de Geografía Norte Grande*, (67), 93–114.
- Capote, A., & Nieto, J. A. (2017b). Segregación de la Población Marroquí en los Principales Núcleos Urbanos de Andalucía. *Contexto*, XI(14), 23–41.
- Carabaña, J. (2012). Concentración de inmigrantes y resultados escolares: una falsa alarma. *Ari*, 1–7.
- Carabaña, J. (2016). El Informe Coleman, 50 años después. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 9(1), 9–21. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.1.8400>
- Carabaña, J., & Córdoba, C. (2009). *La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro*. Sevilla. Recuperado de https://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/ifo13_09.pdf
- Carrasco i Pons, S., & Ballestín, B. (2004). *Inmigración, contexto familiar y educación : procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Universitat Autònoma de Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació.
- Carrasco i Pons, S., Pàmies Rovira, J., Bereményi, Á., & Casalta, V. (2012). Más allá de la «matrícula viva». La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña. *Papers*, 97(2), 311–341. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n2.394>
- Carrasco, S., Pàmies, J., & Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educacion*, 20(1), 55–78. <https://doi.org/>
- Carvajal Soria, P., Martín Criado, E., & Río Ruiz, M. (2014). Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación (RASE)*, (7), 429–448. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/264120518_Practicas_de_socializacion_y_relaciones_con_la_escolaridad_de_las_familias_mas_alejadas_de_la_norma_escolar
- Castells, M. (1995). *La Ciudad informacional: tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castles, S., & Miller, M. (2004). *La era de la migración: movimientos internacionales de población en el mundo moderno*. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Cebolla-Boado, H. (2007). La concentración de minorías étnicas en las escuelas británicas: un análisis sobre la elección de centros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 97–121.
- Cebolla-Boado, H. (2008). Del preescolar a las puertas de la universidad. Un análisis de las trayectorias escolares de los estudiantes inmigrantes en Francia. *Revista Internacional de Sociología*, 51, 79–103. Recuperado de <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/viewArticle/110>
- Cebolla-Boado, H., & Aratani, Y. (2020). Determinantes del estrés psicológico no específico entre los adolescentes latinoamericanos en Madrid: la edad a la migración y la concentración escolar. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 169, 41–62. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.169.41>
- Cebolla-Boado, H., & Garrido-Medina, L. (2011). The impact of immigrant concentration in

- Spanish schools: School, class, and composition effects. *European Sociological Review*, 27(5), 606–623. <https://doi.org/10.1093/esr/jcq024>
- Cebolla-Boado, H., González-Ferrer, A., & Soysal, Y. (2013). The interplay between families and schools: immigrant and native differentials in educational outcomes. *CEACS Working Paper*.
- Cebolla-Boado, H., & Martínez de Lizarrondo, A. (2015). Las expectativas educativas de la población inmigrante en Navarra. ¿Optimismo inmigrante o efectos de escuela? *Revista Internacional de Sociología*, 73(1), e007. <https://doi.org/10.3989/ris.2013.02.22>
- Cebolla, H. (2009). La concentración de inmigrantes en las escuelas españolas. *Ari*, 7, 97–121.
- Chakrabarti, R., & Roy, J. (2016). Do charter schools crowd out private school enrollment? Evidence from Michigan. *Journal of Urban Economics*, 91. <https://doi.org/10.1016/j.jue.2015.10.004>
- Chapman, T. K. (2018). Segregation, Desegregation, Segregation: Charter School Options as a Return to Separate and Unequal Schools for Urban Families. *Peabody Journal of Education*, 93(1), 38–51. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2017.1403174>
- Checa-Olmos, J. C., Arjona-Garrido, Á., & Checa-Olmos, F. (2011). Segregación residencial de la población extranjera en Andalucía, España. *Papeles de Poblacion*, 17(70), 219–246.
- Chubb, J. E., & Moe, T. M. (1990). *Politics, markets, and America's schools*. Brookings Institution.
- Cobb, C. D., & Glass, G. V. (1999a). Ethnic segregation in Arizona charter schools. *Education Policy Analysis Archives*, 7(1), 1–39.
- Cobb, C. D., & Glass, G. V. (1999b). Ethnic segregation in Arizona charter schools. *Education Policy Analysis Archives*, 7(May 2016). <https://doi.org/10.14507/epaa.v7n1.1999>
- Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- Cohen, R., & Wardrip, K. (2011). *Should I Stay or Should I Go? Exploring the Effects of Housing Instability and Mobility on Children*.
- Colectivo IOÉ. (1994). *La educación intercultural a prueba: Hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid. Recuperado de <https://www.colectivoioe.org/uploads/14506ad4d90195fd39ae34d3115735b5d372e61a.pdf>
- Colectivo IOÉ. (2003a). Alumnas y alumnos de origen extranjero: distribución y trayectorias escolares diferenciadas. *Cuadernos de Pedagogía*, (326), 63–68.
- Colectivo IOÉ. (2003b). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes. Un análisis de la distribución por sexos de la po ...*. Recuperado de <http://www.colectivoioe.org/uploads/381b61802ad50d104a2619f22d57ad215664abdd.pdf>
- Colectivo IOÉ. (2006). *Immigración, género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE).
- Colectivo IOÉ. (2010). *Opiniones y Actitudes. Discursos de la población migrante en torno a su instalación en España. Exploración cualitativa*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Recuperado de <http://www.cis.es/publicaciones/OyA/>
- Colectivo IOÉ. (2012). *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante*

- iberoamericano. Análisis longitudinal de trayectorias de éxito y fracaso.* Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Colectivo IOÉ, & Fernández, M. (2010). *Encuesta Nacional de Inmigrantes 2007: el mercado de trabajo y las redes sociales de los inmigrantes.* (Catálogo general de publicaciones oficiales, Ed.). Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Coleman, J. S. (1988). *Social Capital in the Creation of Human Capital.* *American Journal of Sociology* (Vol. 94). The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.2307/2780243>
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D., & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity.* Washington D.C. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED012275.pdf>
- Cooper, C. W. (2005). School Choice and the Standpoint of African American Mothers: Considering the Power of Positionality. *The Journal of Negro Education.* *Journal of Negro Education.* <https://doi.org/10.2307/40034542>
- Cordini, M., Parma, A., & Ranci, C. (2019). ‘White flight’ in Milan: School segregation as a result of home-to-school mobility. *Urban Studies*, *56*(15). <https://doi.org/10.1177/0042098019836661>
- Córdoba, C. (2011a). *ELECCIÓN DE ESCUELA EN CHILE: LA PROPUESTA NEOLIBERAL A EXAMEN.* Universidad Complutense de Madrid.
- Córdoba, C. (2011b). La concentración de alumnado extranjero en enseñanza Primaria : un estudio en dos ciudades andaluzas. *RES. Revista Española de Sociología*, *16*, 27–46. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65265/39552>
- Córdoba, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, *13*(1), 56–67. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-301>
- Córdoba Calquin, C., Rojas Patuelli, K., & Azócar Weisser, J. (2016). Selección de alumnos y co-pago como factores de segregación escolar: Presentación de tres casos de estudio. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, *15*(1), 102–116. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-642>
- Courtioux, P., & Maury, T. P. (2020). Private and public schools: A spatial analysis of social segregation in France. *Urban Studies*, *57*(4). <https://doi.org/10.1177/0042098019859508>
- Cresswell, T. (2006). *On the move. Mobility in the modern Western World.* Routledge. New York: Routledge. Recuperado de [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/122110/mod_resource/content/1/Tim Cresswell On the Move Mobility in the Modern Western World 2006.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/122110/mod_resource/content/1/Tim%20Cresswell%20On%20the%20Move%20Mobility%20in%20the%20Modern%20Western%20World%202006.pdf)
- Cutler, D., Glaeser, E., & Vigdor, J. (2005). Ghettos and the Transmission of Ethnic Capital. In G. C. Loury, T. Modood, & S. M. Teles (Eds.), *Ethnicity, Social Mobility, and Public Policy Comparing the USA and UK* (pp. 204–221). Cambridge: Cambridge University Press. Recuperado de <https://scholar.harvard.edu/cutler/publications/ghettos-and-transmission-ethnic-capital>
- Dauter, L., & Fuller, B. (2011). *How Diverse Schools Affect Student Mobility: Charter, Magnet, and Newly Built Institutions in Los Angeles.* *Policy Analysis for California Education (PACE).* California. Recuperado de

- https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2011_WP_PACE_DAUTER_FULLER.pdf
- Del Bosque González, I., Fernández Freire, C., Martín-Forero Morente, L., & Pérez Asensio, E. (2012). *Los Sistemas de Información Geográfica y la Investigación en Ciencias Humanas y Sociales*. Madrid: Centro Superior de Investigaciones Científicas (CSIC).
- Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography* (Vol. 17). SAGE Publications.
- Dobson, J., Henthorne, K., & Lynas, Z. (2000). *Pupil Mobility in Schools: Final Report*. Recuperado de https://www.geog.ucl.ac.uk/research/research-centres/migration-research-unit/publications/mru-publications/pdfs/pupil_mobility00.pdf
- Domingo Pérez, C. (2008). Características demográficas de los migrantes búlgaros y rumanos en España. *Cuadernos de Geografía*, (84), 195–212. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3002398>
- Downey, D. B., & Condrón, D. J. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89(3). <https://doi.org/10.1177/0038040716651676>
- Dronkers, J. (1995). The Existence of Parental Choice in the Netherlands. *Educational Policy*, 9(3), 227–243. <https://doi.org/10.1177/0895904895009003001>
- Dronkers, J., & Robert, P. (2008). School Choice in the Light of the Effectiveness Differences of Various Types of Public and Private Schools in 19 OECD Countries. *Journal of School Choice*, 2(3), 260–301. <https://doi.org/10.1080/15582150802371499>
- Duncan, O. D., & Duncan, B. (1955a). A Methodological Analysis of Segregation Indexes. *American Sociological Review*. <https://doi.org/10.2307/2088328>
- Duncan, O. D., & Duncan, B. (1955b). Residential Distribution and Occupational Stratification. *American Journal of Sociology*. <https://doi.org/10.1086/221609>
- Dupriez, V., & Cornet, J. (2005). *La rénovation de l'école primaire. Comprendre les enjeux du changement pédagogique*.
- Dupriez, V., Monseur, C., Van Campenhoudt, M., & Lafontaine, D. (2012). Social Inequalities of Post-Secondary Educational Aspirations: Influence of Social Background, School Composition and Institutional Context. *European Educational Research Journal*, 11(4), 504–519. <https://doi.org/10.2304/eej.2012.11.4.504>
- Echazarra, A. (2010). SEGREGACIÓN RESIDENCIAL DE LOS EXTRANJEROS EN EL ÁREA METROPOLITANA DE MADRID. Un análisis cuantitativo. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 68(1), 165–197. <https://doi.org/10.3989/ris.2008.11.12>
- Echazarra de Gregorio, A. (2009). *Políticas públicas y segregación residencial de la población extranjera en la Comunidad de Madrid*. Fundación Alternativas. Recuperado de https://www.academia.edu/2006270/Políticas_públicas_y_segregación_residencial_de_la_población_extranjera_en_la_Comunidad_de_Madrid?email_work_card=title
- El País. (2019). La fórmula de EE UU para atraer familias a los colegios que nadie quiere llega a España. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/sociedad/2019/04/30/actualidad/1556620771_698635.html
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32(3), 444–453. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.08.003>

- Elacqua, G., Schneider, M., & Buckley, J. (2006). School Choice in Chile: Is It Class or the Classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, 25(3), 577–601. <https://doi.org/10.2307/30162742>
- Elías, M., & Daza, L. (2019). Configuración y Reconfiguración de las Expectativas Educativas después de la Educación Obligatoria: Un Análisis Longitudinal. *International Journal of Sociology of Education*, 8(3), 206–235. <https://doi.org/10.17583/rise.2019.4479>
- Ellen, I. G., Steil, J. P., & De la Roca, J. (2016). The Significance of Segregation in the 21st Century. *City and Community*, 15(1). <https://doi.org/10.1111/cico.12146>
- Elmore, R. F. (1990). *Restructuring Schools: The Next Generation of Educational Reform. The Jossey-Bass Education Series*. ERIC.
- Elppel, D., & Romano, R. E. (1998). Competition between Private and Public Schools, Vouchers, and Peer-Group Effects. *The American Economic Review*, 88(1), 33–62. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/116817>
- Erel, U. (2010). Migrating Cultural Capital: Bourdieu in Migration Studies. *Sociology*, 44(4), 642–660. <https://doi.org/10.1177/0038038510369363>
- Escamilla, M. M., Tomas, J. M. S., Bernabé, J. L. S., Ripollés, J. L. D., España, E. G., Ordeig, E. G., ... Menéndez, I. V. (2014, June). “Expulsiones en caliente”: cuando el Estado actúa al margen de la Ley. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/25993/>
- Faist, T. (1997). The Crucial Meso-Level. In T. Hammar, G. Brochmann, K. Tamas, & T. Faist (Eds.), *International Migration, Immobility and Development: Multidisciplinary Perspectives* (Oxford: Be, pp. 187–217).
- Faist, T. (2013). The mobility turn: A new paradigm for the social sciences? *Ethnic and Racial Studies*, 36(11), 1637–1646. <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.812229>
- Farley, R. (2018). Residential segregation and its implications for school integration. In *The Courts, Social Science, and School Desegregation*. <https://doi.org/10.4324/9781351319164-6>
- Farré, L., Ortega, F., & Tanaka, R. (2015). *Immigration and School Choices in the Midst of the Great Recession* (Discussion paper series No. 9234). Recuperado de <http://ftp.iza.org/dp9234.pdf>
- Felouzis, G., Liot, F., & Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Recuperado de http://scholar.google.de/scholar?q=felouzis+la+segregation+ethnique&btnG=&hl=de&as_sdt=0%2C5#2
- Fernández-Gutiérrez, F., & Checa-Olmos, J. C. (2014). Vivienda y segregación de los inmigrantes en Andalucía. *Scripta Nova REVISTA ELECTRÓNICA DE GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES*, 146(61).
- Fernández-Hawrylak, M., & Heras-Sevilla, D. (2019). Familias transnacionales, familias inmigrantes: reflexiones sobre su inclusión en la escuela. *Revista de Sociología de La Educación*, 12(1), 24. <https://doi.org/10.7203/RASE.12.1.12787>
- Fernández Enguita, M. (2003). La segunda generación ya está aquí. *Papeles de Economía Española*, 98, 238–261. Recuperado de <http://europa.sim.ucm.es/compludoc/AA?articuloId=242739>

- Fernández Enguita, M. (2007). *Etnia, clase y género en la educación: Paradojas en la escolarización de los alumnos y las alumnas marroquíes y romanís. Papeles de sociología* (Vol. 10).
- Fernández Enguita, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(2), 1–28.
- Fernández Enguita, M. (2016). El Informe Coleman: Una lección de sociología y de política. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 9(1), 37–45.
- Fernández Enguita, M., Mena-Martínez, L., & Riviere-Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social La Caixa. Recuperado de <http://ignucius.bd.ub.es:8180/jspui/handle/123456789/932>
- Fernández Esquinas, M. (2004). Elección de escuela: efectos sociales y dilemas en el sistema educativo público en Andalucía. *Revista de Educación*, 334, 377–390.
- Fernández Sierra, J., & Santos Bocero, F. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: más que un reto multiprofesional. *Revista Española de Orientación*, 25(2), 8–23. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=338232663002>
- Fiel, J. E., & Zhang, Y. (2018). Three Dimensions of Change in School Segregation: A Grade-Period-Cohort Analysis. *Demography*, 55(1). <https://doi.org/10.1007/s13524-017-0632-9>
- Fitz, J., Gorard, S., & Taylor, C. (2003). *Schools, Markets and Choice Policies*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203609040>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Fontdevila, C., Verger, A., & Avelar, M. (2019). The business of policy: a review of the corporate sector's emerging strategies in the promotion of education reform. *Critical Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1573749>
- Foucault, M. (1970a). *El orden del discurso*. Fabula. Tusquets.
- Foucault, M. (1970b). *La arqueología del saber*. Siglo Veintiuno.
- Frankenberg, E. (2013). The Role of Residential Segregation in Contemporary School Segregation. *Education and Urban Society*, 45(5), 548–570. <https://doi.org/10.1177/0013124513486288>
- Frankenberg, E., Kotok, S., Schafft, K., & Mann, B. (2017). Exploring school choice and the consequences for student racial segregation within Pennsylvania's charter school transfers. *Education Policy Analysis Archives*, 25. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.2601>
- Fundació Jaume Bofill. (2018). *Alianzas para el éxito educativo: Orientaciones para desarrollar un proyecto Magnet*. Barcelona. Recuperado de https://www.fbofill.cat/sites/default/files/Alianzasexitoeeducativo_Magnet_151018.pdf
- Gadea Montesinos, E. (2012). España como destino de la migración boliviana. *Regiones*, (47), 27–30. Recuperado de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/65768/Mercados_de_trabajo_en_la_agricultura_me.pdf;jsessionid=748A1BD7E9CAD7E4682FFE6B17D988C?sequence=1#page=27
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump? : individual decision mechanisms in education*. Cambridge University Press.
- García-Castaño, F. J., & Carrasco, S. (2011). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y*

- saberes de investigación. Estudios Creade*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://doi.org/10.13140/2.1.3358.0486>
- García-Castaño, F. J., & Olmos-Alcaraz, A. (2012). *Segregación escolar y construcción de la diferencia en la escuela*. (Trotta, Ed.). Madrid: Trotta.
- García-Castaño, F. J., & Rubio-Gómez, 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/rntp.2013.01.001>
- García-Castaño, F. J., Rubio-Gómez, M., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: Un balance de investigación. *Revista de Educacion*, 345, 23–60.
- García-Castaño, F. J., Rubio-Gómez, M., & Fernández-Echeverría, J. (2018). Las trampas de la diversidad. Sobre la producción de diferencias en la escuela. *Gazeta de Antropología*, 34(1). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/54679>
- García-Castaño, F. J., Rubio-Gómez, M., Olmos-Alcaraz, A., & López-Fernández, R. (2012). Todos lo sabían... Naturalización de los procesos de agrupación y segregación escolar en un barrio andaluz. In F. J. García Castaño & A. Olmos Alcaraz (Eds.), *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 83–118). Madrid: Trotta.
- García Ferrando, M. (1989). *Socioestadística. Introducción a la estadística en sociología*. Madrid: Alianza Universidad.
- García Gràcia, M., & Sánchez Gelabert, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias. Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers. Revista de Sociologia*, 105(2), 235–257. <https://doi.org/10.5565/REV/PAPERS.2775>
- García Roca, J., & Lacomba, J. (2008). *La inmigración en la sociedad española. Una radiografía multidisciplinar*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- García Santacruz, M. J. (2018). *¿Cómo se crea un asentamiento?: prácticas de intervención, dinámica migratoria romaní y segregación urbana en Madrid*. Universidad Complutense de Madrid.
- Garfinkel, H. (1967). *Estudios en Etnometodología*. Anthropos.
- Garlic B2B. (2020). *Estudio de Precios de Colegios Concertados*.
- Garreta Bochaca, J. (2004). El espejismo intercultural : la escuela de Cataluña ante la diversidad cultural. *Revista de Educación*, 333, 463–480.
- Garreta, J. (1994). Expectativas educativas y sociales de las familias inmigrantes. *Papers. Revista de Sociologia*, (43), 115–122. Recuperado de <http://repositori.udl.cat/handle/10459.1/41506>
- Garreta, J. (2008). Escuela, familia de origen inmigrante y participación. *Revista de Educacion*, 345, 133–155. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/escuela-familia-de-origen-inmigrante-y-participacion/sociologia/23304>
- Garreta, J. (2011). Las experiencias escolares de la inmigración. *Papers*, 96(1), 205–223.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Gentile, A., & Arias, F. (2008). *La percepción social de la calidad educativa en España*.

- Gerdes, C. (2013). Does immigration induce “native flight” from public schools?: Evidence from a large-scale voucher program. *Annals of Regional Science*, 50(2), 645–666. <https://doi.org/10.1007/s00168-012-0514-4>
- Gesthuizen, M., Van Der Meer, T., & Scheepers, P. (2009). Ethnic diversity and social capital in Europe: Tests of putnam’s thesis in European countries. *Scandinavian Political Studies*, 32(2), 121–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2008.00217.x>
- Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham ; Philadelphia: Open University Press.
- Gibbs, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa. Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gil Alonso, F., Domingo i Valls, A., & Maisongrande, V. (2008). La inserción laboral de los inmigrantes rumanos y búlgaros en España. *Cuadernos de Geografía*, (84), 213–236. Recuperado de http://dialnet.unirioja.es/servlet/dcart?info=link&codigo=3002401&orden=231804%5Cnhttp://www.uv.es/cuadernosgeo/CG84_213_236.pdf
- Gil García, E. (2015). Análisis de datos cualitativos (NVivo 10). In A. Pantoja Vallejo (Ed.), *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación* (pp. 301–325). Madrid: EOS.
- Glasser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New Brunswick and London: AldineTransaction.
- Glazerman, S., & Dotter, D. (2017). Market Signals: Evidence on the Determinants and Consequences of School Choice From a Citywide Lottery. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(4). <https://doi.org/10.3102/0162373717702964>
- Glick-Schiller, N., Basch, L., & Blanc, C. S. (1995). From immigrant to transmigrant: theorizing transnational migration. *Anthropological Quarterly*, 68(1), 48–63. <https://doi.org/10.2307/3317464>
- Glick-Schiller, N., & Salazar, N. (2013). Regimes of Mobility Across the Globe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(2), 183–200. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2013.723253>
- Goffman, E. (1970). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Goldthorpe, J. H. (2010). *De la sociología: números, narrativas e integración de la investigación y la teoría* (Vol. 1). CIS.
- Gómez-Bueno, C., & Martín-Criado, E. (2020). Discrepancias entre progenitores e hijos en las encuestas. *Revista de Educación*, 388, 11–38. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-388-445>
- Gómez-Espino, J. M. (2019). Zonificación escolar, proximidad espacial y segregación socioeconómica. Los casos de Sevilla y Málaga. *Revista Espanola de Investigaciones Sociologicas*, (168), 35–54. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.168.35>
- González Falcón, I. (2010). La integración de las familias inmigrantes en la comunidad educativa. *Educación y Diversidad*, 4(2), 105–116.
- Gorard, S. (2016). The complex determinants of school intake characteristics and segregation,

- England 1989 to 2014. *Cambridge Journal of Education*, 46(1).
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1045446>
- Gorard, S., & Taylor, C. (2002). What is Segregation? *Sociology*, 36(4), 875–895.
<https://doi.org/10.1177/003803850203600405>
- Goyette, K. (2014). Choosing Homes, Choosing Schools. In *Choosing Homes, Choosing Schools* (Vol. 85). <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.279>
- Grande Martín, R. (2014). *Proyectos migratorios, relaciones familiares y procesos de integración. El caso de los latinoamericanos y caribeños en España, 1990-2007*. Universidad de Salamanca.
- Gregorio Gil, C. (1994). El grupo inmigrante y su proyecto migratorio: Aspectos psicosociales culturales y de género. *Psychosocial Intervention*, 3(7), 77–90. Recuperado de <https://journals.copmadrid.org/pi/art/49ad23d1ec9fa4bd8d77d02681df5cfa>
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. In C. Denman & J. A. Haro (Eds.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113–145). Sonora. Colegio de Sonora. Recuperado de http://www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_2/4/1.Guba_y_Lincoln.pdf
- Hanushek, E., Kain, J., & Rivkin, S. (2004). Disruption Versus Tiebout Improvement: The Costs and Benefits of Switching Schools. *Journal of Public Economics*, 88, 1721–1746.
[https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(03\)00063-X](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(03)00063-X)
- Harris, M. (1989). *Teorías sobre la cultura en la era posmoderna*. Barcelona: Crítica.
- Harris, R. (2010). *Segregation by choice? The debate so far* (251 No. 10). The Centre for Market and Public Organisation. Recuperado de <http://www.bristol.ac.uk/media-library/sites/cmpo/migrated/documents/wp251.pdf>
- Hinojosa, A. R. (2010). Buscando la vida: Familias bolivianas transnacionales en España, 120.
- Hosnedlová, R. (2020). El proceso intencional/decisorio migratorio desde una aproximación cualitativa longitudinal. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, 0(46), 115.
<https://doi.org/10.5944/empiria.46.2020.26969>
- Hutchens, R. (2004). One Measure of Segregation. *International Economic Review*, 45(2), 555–578. <https://doi.org/doi:10.1111/j.1468-2354.2004.00136.x>
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología: el grupo de discusión: teoría y crítica*. Siglo Veintiuno de España. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=nfWkoFAV2JQC>
- Ibáñez, J. (1995). Perspectivas de la investigación social: el diseño en las tres perspectivas. In M. Ferrando, F. Alvira, & J. Ibáñez (Eds.), *Metodos y técnicas de investigación social* (pp. 51–81). Madrid: Alianza Universidad.
- Iglesias, J., Botella, T., Rúa, A., Mielgo, C., & Caro, R. (2015). *Estudio sobre la situación laboral de la mujer inmigrante en España*. Recuperado de https://www.comillas.edu/images/OBIMID/Estudio_Sobre_la_Situación_Laboral_de_la_Mujer_Inmigrante._OIM_2015_1.pdf
- Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. (2015). Estadísticas sobre Población Extranjera. Recuperado de:

- <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/iea/consultasActividad.jsp?CodOper=13&sub=58525>
- Instituto Nacional de Estadística. (2015). Padrón municipal de habitantes. Cifras de población a 1 de enero de 2015. Recuperado de <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=517&capsel=525>
- Intxausti, N., Etxeberria, F., & Bartau, I. (2017). Effective and inclusive schools? Attention to diversity in highly effective schools in the Autonomous Region of the Basque Country. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1). <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1184324>
- Izquierdo, A. (2000). El proyecto migratorio de los indocumentados según género. *Papers. Revista de Sociologia*, (60), 225–240. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v60n0.1040>
- Jabbar, H. (2015). “Every Kid Is Money”: Market-Like Competition and School Leader Strategies in New Orleans. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(4). <https://doi.org/10.3102/0162373715577447>
- Jabbar, H., & Wilson, T. S. (2018). What is diverse enough? How “intentionally diverse” charter schools recruit and retain students. *Education Policy Analysis Archives*, 26. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3883>
- Jacobs, N. (2013). Understanding School Choice: Location as a Determinant of Charter School Racial, Economic, and Linguistic Segregation. *Education and Urban Society*, 45(4), 459–482. <https://doi.org/10.1177/0013124511413388>
- Jacovkis, J., Montes, A., & Manzano, M. (2020). Imaginando futuros distintos. Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona. *Papers. Revista de Sociologia*, 105(2), 279–302. <https://doi.org/10.5565/REV/PAPERS.2773>
- Jamal Al-deen, T., & Windle, J. (2015). The involvement of migrant mothers in their children’s education: cultural capital and transnational class processes. *International Studies in Sociology of Education*, 25(4), 278–295. <https://doi.org/10.1080/09620214.2015.1083404>
- Joiko, S., & Vásquez, A. (2016). Acceso y elección escolar de familias migrantes en Chile: No tuve problemas porque la escuela es abierta, porque acepta muchas nacionalidades. *Calidad En La Educación*, (45), 132–173. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652016000200005>
- Joseph, T., Vélez, W., & Antrop-González, R. (2017). The experiences of low-income latina/o families in an urban voucher, parochial school. *Journal of Latinos and Education*, 16(2). <https://doi.org/10.1080/15348431.2016.1205992>
- Kao, G., & Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*. University of Texas Press. <https://doi.org/10.2307/44072586>
- Kao, G., & Tienda, M. (1998). Educational aspirations of minority youth. *American Journal of Education*, 106(3), 349–384. <https://doi.org/10.1086/444188>
- Karsten, S., Ledoux, G., Roeleveld, J., Felix, C., & Elshof, D. (2003). School Choice and Ethnic Segregation. *Educational Policy*, 17(4), 452–477. <https://doi.org/10.1177/0895904803254963>

- Kelly, M. G. (2019). A Map Is More Than Just a Graph: Geospatial Educational Research and the Importance of Historical Context. *AERA Open*, 5(1), 233285841983334. <https://doi.org/10.1177/2332858419833346>
- Kelly, P., & Lusic, T. (2006). Migration and the transnational habitus: Evidence from Canada and the Philippines. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 38(5), 831–847. <https://doi.org/10.1068/a37214>
- Kleitz, B., Weiher, G., Tedin, K., & Matland, R. (2000). Choice, charter schools, and household preferences. *Social Science Quarterly*, 81(3), 846–854. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/292036269_Choice_charter_schools_and_household_preferences
- Kotok, S., Frankenberg, E., Schafft, K. A., Mann, B. A., & Fuller, E. J. (2017). School Choice, Racial Segregation, and Poverty Concentration: Evidence From Pennsylvania Charter School Transfers. *Educational Policy*, 31(4). <https://doi.org/10.1177/0895904815604112>
- Krüger, N. (2020). Efectos compañero en contextos escolares altamente segregados. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(4), 171–196. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa. Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Kye, S. H. (2018). The persistence of white flight in middle-class suburbia. *Social Science Research*, 72, 38–52. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2018.02.005>
- Lacomba, J., & Moraes Mena, N. (2020). La activación de la inmigración. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (48), 1–20. <https://doi.org/10.14422/mig.i48y2020.001>
- LaFleur, J. C. (2016). Locating Chicago's charter schools: A socio-spatial analysis. *Education Policy Analysis Archives*, 24. <https://doi.org/10.14507/epaa.24.1745>
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris: Gallimard, Le Seuil.
- Lareau, A., & Goyette, K. (2014). *Choosing Homes, Choosing Schools: Residential Segregation and the Search for a Good School*. Russell Sage Foundation. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/book/30872>
- Lee, J., & Lubienski, C. (2017). The Impact of School Closures on Equity of Access in Chicago. *Education and Urban Society*, 49(1). <https://doi.org/10.1177/0013124516630601>
- Levitt, P., & Glick-Schiller, N. (2004). Conceptualizing Simultaneity: A Transnational Social Field Perspective on Society. *The International Migration Review*, 38(3), 1002–1039. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/27645424>
- Logan, J. R., Zhang, W., & Oakley, D. (2017). Court orders, white flight, and school district segregation, 1970-2010. *Social Forces*, 95(3). <https://doi.org/10.1093/sf/sow104>
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2016). Análisis de regresión. In *Metodología de la investigación social cuantitativa* (p. 110). Bellaterra. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/163569>
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2015). Análisis descriptivo de datos con una variable. In *Metodología de la investigación social cuantitativa*. Barcelona: Bellaterra (Cerdanyola del

Vallès): Dipòsit Digital de Documents, Universitat Autònoma de Barcelona. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/129382>

- López-Suárez, C., & García-Castaño, F. J. (2014). Cuestionando categorías de investigación. Resultados académicos de escolares de nacionalidad extranjera y nacionales en un centro de Educación Secundaria. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 4(1), 1–40. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/34479>
- López Carreño, M. (2015). Análisis comparativo de los gestores bibliográficos sociales Zotero, Docear y Mendeley: características y prestaciones. *Cuadernos de Gestión de Información*, 4, 51–79. Recuperado de <https://revistas.um.es/gesinfo/article/view/219511>
- López Falcón, D., & Bayona i Carrasco, J. (2012a). Del boom migratorio al asentamiento: dinámica de la segregación escolar y residencial en Barcelona. Trotta.
- López Falcón, D., & Bayona i Carrasco, J. (2012b). Segregación escolar y residencial en Barcelona: del boom migratorio al asentamiento. In F. J. García Castaño & A. Olmos Alcaraz (Eds.), *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela* (pp. 21–42). Madrid: Trotta.
- Loury, G. C., Modood, T., & Teles, S. M. (2005). *Ethnicity, social mobility, and public policy : comparing the USA and UK*. Cambridge University Press.
- Lubián, C. (2016). La escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera en la ciudad de Granada. Diferencias por nacionalidad y el papel de la red privada-concertada. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 9(2), 212–231. <https://doi.org/10.7203/RASE.9.2.8416>
- Lubienski, C., & Lee, J. (2016). Competitive Incentives and the Education Market: How Charter Schools Define Themselves in Metropolitan Detroit. *Peabody Journal of Education*, 91(1). <https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1119582>
- Lubienski, C., & Lee, J. (2017). Geo-spatial analyses in education research: the critical challenge and methodological possibilities. *Geographical Research*, 55(1). <https://doi.org/10.1111/1745-5871.12188>
- Lukas, J. A. (1986). *Common ground : a turbulent decade in the lives of three American families*. New York: Vintage Books.
- Madruga, I. (2002). *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. Madrid.
- Makles, A., & Schneider, K. (2015). Much ado about nothing? The role of primary school catchment areas for ethnic school segregation: Evidence from a policy reform. *German Economic Review*, 16(2), 203–225. <https://doi.org/10.1111/geer.12048>
- Mancebón-Torrubia, M. J., & Pérez-Ximénez, D. (2007). Conciertos educativos y selección académica y social del alumnado. *Hacienda Pública Española. Revista de Economía Pública*, 1(180), 77–106. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/6836049.pdf>
- Mancebón-Torrubia, M. J., & Pérez-Ximénez, D. (2010). Una valoración del grado de segregación socioeconómica existente en el sistema educativo español. Un análisis por Comunidades Autónomas a partir de PISA 2006. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 10(3).
- Mandic, S., Sandretto, S., Hopkins, D., Wilson, G., Moore, A., & García Bengoechea, E. (2018). “I wanted to go here”: Adolescents’ perspectives on school choice. *Journal of*

- School Choice*, 12(1), 98–122. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1381543>
- Marcu, S. (2007). Dinámica y estructura migratoria laboral de Rumanos: 1990-2006. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario de Estudios Sobre Migraciones*, 21(1), 115–157. Recuperado de <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/2875>
- Marcuse, P. (1997). The Enclave, the Citadel, and the Ghetto: What has Changed in the Post-Fordist U.S. City. *Urban Affairs Review*, 33(2), 228–264. <https://doi.org/10.1177/107808749703300206>
- Maroy, C. (2008). ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(2), 1–11. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41496/23591>
- Martin-Criado, E. (2012). El fraude del capital social. Consideraciones críticas en torno a “E Pluribus Unum.” *Revista Española de Sociología*, 17, 109–117.
- Martín-Criado, E., & Gómez-Bueno, C. (2017a). El mito de la dimisión parental. Implicación familiar, desigualdad social y éxito escolar. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 35(2), 305–325. <https://doi.org/10.5209/CRLA.56777>
- Martín-Criado, E., & Gómez-Bueno, C. (2017b). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26(1), 33–52. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2016.2>
- Martín-Criado, E., Gómez-Bueno, C., Fernández-Palomares, F., & Rodríguez-Monge, Á. (2000). *Familias de clase obrera y escuela*. Iralka.
- Martín Criado, E. (1998). Los decires y los haceres. *Papers: Revista de Sociologia*, (56), 57–71. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.1944>
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones : crítica de la sociología de la educación crítica*. Ediciones Bellaterra.
- Martín Criado, E. (2014). Mentiras, inconsistencias y ambivalencias. Teoría de la acción y análisis de discurso. *Revista Internacional de Sociología*, 72(1), 115–138. <https://doi.org/10.3989/ris.2012.07.24>
- Martín Gimeno, Ruben, & Bruquetas Callejo, C. (2014). La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 7(2), 373–394.
- Martín Gimeno, Rubén, Muñoz Conde, M., & Bohórquez Baña, R. (2014). Los enlaces de registros mejoran la calidad de las encuestas: la experiencia del Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía en la Encuesta Social 2010. *Metodología de Encuestas*, 16(0), 27–44.
- Martínez García, J. S. (2014). Clase obrera, género y éxito educativo: Inteligencia, expectativas y didáctica. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación (RASE)*, 7(2), 449–467. <https://doi.org/10.7203/RASE.7.2.8781>
- Martínez García, J. S. (2016). Sobrecualificación de los titulados universitarios y movilidad social. *Papers. Revista de Sociologia*, 102(1), 29–52. <https://doi.org/10.5565/REV/PAPERS.2225>
- Martori i Cañas, J. C., & Hoberg, K. (2004). Indicadores cuantitativos de segregación

- residencial. El caso de la población inmigrante en Barcelona. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 8(169), 157–180. Recuperado de <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/801/778>
- Massey, D. S., Arango, J., Hugo, G., Kouaouci, A., Pellegrino, A., & Taylor, J. E. (1993). Theories of International Migration: A Review and Appraisal. *Population and Development Review*, 19(3), 431–466. <https://doi.org/10.2307/2938462>
- Massey, D. S., & Denton, N. A. (1988). The Dimensions of Residential Segregation. *Social Forces*, 67(2), 281–315. <https://doi.org/10.1093/sf/67.2.281>
- Mawene, D., & Bal, A. (2020). Spatial othering: Examining residential areas, school attendance zones, and school discipline in an urbanizing school district. *Education Policy Analysis Archives*, 28(91). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4676>
- Mena-Martínez, L., Fernández-Enguita, M., & Riviére-Gómez, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, (1), 119–145.
- Miller, R. L. (1999). *Researching life stories and family histories*. SAGE.
- Ministerio de Empleo y Seguridad Social. (2016). *Inmigración y mercado de trabajo. Informe 2016*. Recuperado de http://extranjeros.mitramiss.gob.es/es/observatorioPermanenteInmigracion/Publicaciones/ fichas/archivos/OPI__32_Inmigracion_Mercado_Trabajo.pdf
- Ministerio de Fomento. (2015). *Atlas de la Vulnerabilidad Urbana en España 2001 y 2011. Metodología, contenidos y créditos*. Madrid. Recuperado de http://www.fomento.es/MFOM/LANG_CASTELLANO/DIRECCIONES_GENERALES/ARQ_VIVIENDA/SUELO_Y_POLITICAS/OBSERVATORIO/Atlas_Vulnerabilidad_Urbana/
- Miyar-Busto, M. (2017). La dedicación a los estudios de los jóvenes de origen inmigrante en España en la Gran Recesión. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 123–140. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.157.123>
- Modood, T., Berthoud, R., Lakey, J., Nazroo, J., Smith, P., Virdee, S., & Beishon, S. (1998). *Ethnic minorities in Britain: diversity and disadvantage the fourth national survey of ethnic minorities*. London: Policy Studies Institute. Recuperado de http://www.worldcat.org/title/ethnic-minorities-in-britain-diversity-and-disadvantage-the-fourth-national-survey-of-ethnic-minorities/oclc/258274191&referer=brief_results
- Moschetti, M. C., & Verger, A. (2019). Opting for Private Education: Public Subsidy Programs and School Choice in Disadvantaged Contexts. *Educational Policy*. <https://doi.org/10.1177/0895904819881151>
- Muñoz Comet, J. (2012). Evolución del empleo y del paro de las mujeres inmigrantes en el mercado de trabajo español. El impacto de la actual crisis económica - Dialnet. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 30(1), 115–137. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3948350>
- Muñoz Comet, J. (2014). ¿Qué trabajos ocupan quienes abandonan el desempleo? Diferencias entre españoles y extranjeros en un contexto de cambio económico - Dialnet. *Revista Internacional de Sociología*, 72(2), 353–376. Recuperado de <http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/528/550>

- Murillo, F. J. (2016). Midiendo la segregación escolar en América Latina. Un análisis metodológico utilizando el TERCE. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 14.4(2016), 33–60. <https://doi.org/10.15366/reice2016.14.4.002>
- Murillo, F. J., Belavi, G., & Pinilla, L. M. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers. Revista de Sociologia*, 1(1), 1–31. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis*, 9(19). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.emse>
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018a). Incidencia de la crisis económica en la segregación escolar en España. *Revista de Educación*, (381), 67–93. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-381-381>
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2018b). Magnitud de la Segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 11(1), 37–58. <https://doi.org/10.7203/rase.11.1.10129>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., & 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>
- Nakagawa, K., Stafford, M. E. E., Fisher, T. A. A., & Matthews, L. (2002). The “city migrant” dilemma: building community at high-mobility urban schools. *Urban Education*, 37(1), 96–125. <https://doi.org/10.1177/0042085902371007>
- Nardo, M., Saisana, M., Saltelli, A., Tarantola, S., Hoffman, A., & Giovannini, E. (2008). *Handbook on constructing composite indicators. Methodology and user guide*. OECD. Recuperado de <https://www.oecd.org/els/soc/handbookonconstructingcompositeindicatorsmethodologyanduserguide.htm>
- Neal, D. (2002). How Vouchers Could Change the Market for Education. *The Journal of Economic Perspectives*, 16(4), 25–44. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/3216913>
- Nechyba, T. J. (2000). Mobility, targeting, and private-school vouchers. *American Economic Review*, 90(1), 130–146. <https://doi.org/10.1257/aer.90.1.130>
- Nee, V., & Sanders, J. (2001). Understanding the diversity of immigrant incorporation: A forms-of-capital model. *Ethnic and Racial Studies*, 24(3), 386–411. <https://doi.org/10.1080/01419870020036710>
- Nelson, K. (2018). Choosing neighborhood schools: Why Philadelphia’s middle-class parents choose neighborhood elementary schools. *Journal of Urban Affairs*. <https://doi.org/10.1080/07352166.2018.1457405>
- Nielsen, R., & Andersen, H. (2019). Ethnic school segregation in Copenhagen: A step in the right direction? *Urban Studies*, 56(15). <https://doi.org/10.1177/0042098019847625>
- Noreisch, K. (2007). Choice as Rule, Exception and Coincidence: Parents’ Understandings of Catchment Areas in Berlin. *Urban Studies*, 44(7), 1307–1328. <https://doi.org/10.1080/00420980701302320>
- Oberti, M., & Savina, Y. (2019). Urban and school segregation in Paris: The complexity of

- contextual effects on school achievement: The case of middle schools in the Paris metropolitan area. *Urban Studies*, 56(15), 3117–3142.
<https://doi.org/10.1177/0042098018811733>
- OECD. (2010). *Closing the Gap for Immigrant Students*. (OCDE, Ed.).
<https://doi.org/10.1787/9789264075788-en>
- OIM. (2006). Glosario sobre Migración. In *Derecho Internacional sobre Migración* (p. 87). Organización Internacional para las Migraciones (OIM).
- Olmedo-Reinoso, A. (2008). Middle-class families and school choice: Freedom versus equity in the context of a “local education market.” *European Educational Research Journal*, 7(2), 176–194. <https://doi.org/10.2304/eej.2008.7.2.176>
- Olmedo-Reinoso, A., & Santa Cruz-Grau, E. (2008). Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente. *Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 12(2), 31.
<https://doi.org/10.1177/003804070708000301>
- Olmedo, A., & Andrada, M. (2008). La libertad de elección de centro en España: particularidades nacionales y modalidades locales. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(2), 1–8.
- Olmos-Alcaraz, A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en andalucía: El otro en nuestras escuelas. *Revista de Educacion*, 353, 469–493. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5b946a1b-2a79-4270-b215-25de21c5424b/re35317-pdf.pdf>
- Ortí, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: La entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. In M. García Ferrando, J. Ibáñez, & F. Alvira (Eds.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación* (pp. 189–221). Madrid: Alianza Editorial.
- Ortiz Cobo, M. (2014). Inmigración, escuela y exclusión. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (28), 59–78. <https://doi.org/10.5944/empiria.28.2014.12121>
- Oso, L. (2008). Migración, género y hogares transnacionales. In J. García Roca & J. Lacomba (Eds.), *La inmigración en la sociedad española. Una radiografía disciplinar*. (pp. 561–586). Barcelona: Ediciones Bellaterra.
- Owens, A. (2016). Inequality in Children’s Contexts. *American Sociological Review*, 81(3), 549–574. <https://doi.org/10.1177/0003122416642430>
- Owens, A. (2017). Racial Residential Segregation of School-Age Children and Adults: The Role of Schooling as a Segregating Force. *RSF: The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 3(2), 63–80. <https://doi.org/10.7758/rsf.2017.3.2.03>
- Owens, A. (2020). Unequal Opportunity: School and Neighborhood Segregation in the USA. *Race and Social Problems*, 12(1). <https://doi.org/10.1007/s12552-019-09274-z>
- Owens, A., Reardon, S. F., & Jencks, C. (2016). Income Segregation Between Schools and School Districts. *American Educational Research Journal*, 53(4), 1159–1197.
<https://doi.org/10.3102/0002831216652722>
- Pàmies Rovira, J. (2006). *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Recuperado de

<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5517/jpr1de1.pdf>

- Pàmies Rovira, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133–158. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-156>
- Pàmies Rovira, J., & Castejón, A. (2015). Distribuyendo oportunidades: El impacto de los agrupamientos escolares en la experiencia de los estudiantes. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 8(3), 335–348. <https://doi.org/10.7203/RASE.8.3.8388>
- Parella Rubio, S. (2012). Familia transnacional y redefinición de los roles de género. El caso de la migración boliviana en España. *Papers*, 97(3), 661–684. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/255855/342802>
- Parella, S., & Cavalcanti, L. (2010). Dinámicas familiares transnacionales y migración femenina. Una exploración del contexto migratorio boliviano en España. In VVAA (Ed.), *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes: rompiendo estereotipos* (pp. 93–110). IEPALA. Recuperado de <https://giim.files.wordpress.com/2010/07/giim-rompiendo-estereotipos.pdf>
- Park, R. E. (1926). The urban community as a spatial pattern and a moral order. *The Urban Community*, 2, 3–18.
- Parsons, E., Chalkley, B., & Jones, A. (2000). School Catchments and Pupil Movements: A case study in parental choice. *Educational Studies*, 26(1), 33–48. <https://doi.org/10.1080/03055690097727>
- Pattillo, M. (2015). Everyday politics of school choice in the black community. *Du Bois Review*, 12(1). <https://doi.org/10.1017/S1742058X15000016>
- Pedone, C. (2010). Lo de migrar me lo tomaría con calma: representaciones sociales de jóvenes en torno al proyecto migratorio familiar. In VVAA (Ed.), *Tránsitos migratorios: Contextos transnacionales y proyectos familiares en las migraciones actuales* (pp. 141–169). Recuperado de <http://books.google.com/books?id=9rCE3CNL7dUC&pgis=1>
- Pedone, C. (2011). Familias en movimiento. El abordaje teórico-metodológico del transnacionalismo familiar latinoamericano en el debate académico español. *Revista Latinoamericana de Estudios de Familia*, 3, 223–244. Recuperado de http://190.15.17.25/revlatinofamilia/downloads/Rlef3_12.pdf
- Peláez Paz, C. (2017). La peligrosidad, incivilidad y gueto: nuevas representaciones de las periferias urbanas. *Abaco: Revista de Cultura y Ciencias Sociales*, (94), 18–27. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6276188>
- Peláez Pérez, C. (2013). Elección de centro escolar : la construcción de la desigualdad y estratificación social en Madrid. In XI Congreso Español de Sociología (Ed.). Madrid: Federacion Espanola de Sociologia.
- Pelz, M. L., & Den Dulk, K. R. (2018). Looking within or reaching out?: The effects of religion on private school enrollments in an era of school choice. *Politics and Religion*, 11(1). <https://doi.org/10.1017/S1755048317000499>
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., & Fernández, J. J. (2009). *Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. FUNCAS. Recuperado de https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/240906/es05_esp.pdf/4ee35b93-db8a-44f9-

- Ponce Solé, J. (2007). *Segregación escolar e inmigración : contra los guetos escolares : derecho y políticas públicas urbanas*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Popp, P. A., Stronge, J. H., & Hindman, J. L. (2003). *Students on the Move: Reaching and Teaching Highly Mobile Children and Youth*. Recuperado de https://nche.ed.gov/wp-content/uploads/2018/11/highly_mobile.pdf
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24(1), 1–24. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.24.1.1>
- Portes, A., Aparicio, R., & Haller, W. J. (2016). *Spanish legacies: the coming of age of the second generation*. <https://doi.org/10.1177/0094306118755396ff>
- Portes, A., Aparicio, R., Haller, W., & Vickstrom, E. (2011). Progresar en Madrid: aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 55–85. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.134.55>
- Portes, A., Guarnizo, L. E., & Haller, W. J. (2002). Transnational entrepreneurs: An alternative form of immigrant economic adaptation. *American Sociological Review*, 67(2), 278–298. <https://doi.org/10.2307/3088896>
- Portes, A., & Hao, L. (2004). The schooling of children of immigrants: Contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 101(33), 11920–11927. <https://doi.org/10.1073/pnas.0403418101>
- Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2014). *Immigrant America* (4th ed.). University of California Press. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt7zw0nw>
- Portes, A., & Vickstrom, E. (2012). Diversidad , capital social y cohesión. *RES. Revista Española de Sociología*, 17, 83–107.
- Posey-Maddox, L., Kimelberg, S. M., & Cucchiara, M. (2014). Middle-class parents and urban public schools: Current research and future directions. *Sociology Compass*, 8(4). <https://doi.org/10.1111/soc4.12148>
- Posey-Maddox, L., Kimelberg, S. M. D., & Cucchiara, M. (2016). Seeking a ‘critical mass’: middle-class parents’ collective engagement in city public schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7). <https://doi.org/10.1080/01425692.2014.986564>
- 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), 1–40.
- Poveda, D., Franzé, A., Jociles, M. I., Rivas, A. M., Villaamil, F., Peláez, C., & Sánchez, P. (2007). *La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica* (No. 91). (F. Javier García Castaño & S. Carrasco Pons, Eds.), *EMIGRA Working Papers*. Barcelona, España.: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/98555/>
- Prieto, M., & Rujas, J. (2020). Transiciones a la educación posobligatoria en Madrid: el peso de los factores políticos e institucionales. *Papers. Revista de Sociologia*, 105(2), 183–209. <https://doi.org/10.5565/REV/PAPERS.2777>
- Pujadas Rúbies, I., & Bayona i Carrasco, J. (2015). Las migraciones residenciales en las

- regiones metropolitanas de Barcelona y Madrid. In M. Domínguez Pérez & C. López Villanueva (Eds.), *Barcelona y Madrid: procesos urbanos y dinámicas sociales* (pp. 43–67). Síntesis.
- Putnam, R. (2003). Ethnic diversity and social capital. In *Ethnic Diversity and Social Capital's seminar, Families & Social Capital ESRC Research Group in association with the Economic and Social Research Council and the British Academy* (Vol. 24).
- Putnam, R. (2007). E Pluribus Unum: Diversity and Community in the Twenty-First Century – The 2006 Johan Skytte Prize Lecture. *Scandinavian Political Studies*, 30, 137–174. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9477.2007.00176.x>
- Rangvid, B. S. (2010). School Choice, Universal Vouchers and Native Flight from Local Schools. *European Sociological Review*, 26(3), 319–335. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40784496>
- Rapley, T. (2007). *Los análisis de conversación, de discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ravenstein, E. G. (1885). The Laws of Migration. *Journal of the Statistical Society of London*, 48(2), 167–235. <https://doi.org/10.2307/2979181>
- Reardon, S. F., Bischoff, K., Owens, A., & Townsend, J. B. (2018). Has Income Segregation Really Increased? Bias and Bias Correction in Sample-Based Segregation Estimates. *Demography*, 55(6). <https://doi.org/10.1007/s13524-018-0721-4>
- Reardon, S. F., & Owens, A. (2014). 60 Years After Brown : Trends and Consequences of School Segregation. *Annual Review of Sociology*, 40(1), 199–218. <https://doi.org/10.1146/annurev-soc-071913-043152>
- Reay, D., & Ball, S. J. (1997). “Spoilt for Choice”: the working classes and educational markets. *Oxford Review of Education*, 23(1), 89–101. <https://doi.org/10.1080/0305498970230108>
- Recaño, J. (2003). La Movilidad Geográfica De La Población Extranjera En España :, (72), 135–156.
- Recaño, J. (2016). La consolidación de las migraciones internas de inmigrantes como factor estructural de la movilidad geográfica en España. In M. Miyar-Busto (Ed.), *El nuevo escenario migratorio en España* (Vol. 2, pp. 49–71). Madrid: FUNCAS. Recuperado de <https://www.funcas.es/Publicaciones/Detalle.aspx?IdArt=22814>
- Revilla Blanco, M., Gómez Johnson, C., González Gil, A., González Torralbo, H., & Tapia Ladino, M. (2012). *Caminos de ida y vuelta. Redes, migración y desarrollo*. Catarata.
- Rhodes, A., & DeLuca, S. (2014). Residential Mobility and School Choice Among Poor Families. In A. Lareau & K. Goyette (Eds.), *Choosing Homes, Choosing Schools* (pp. 137–166). Russell Sage Foundation. Recuperado de <https://muse.jhu.edu/book/30872>
- Río Ruiz, M. (2010). No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar. *RES. Revista Española de Sociología*, 14, 85–105.
- Rodda, M., Hallgarten, J., & Freeman, J. (2013). *Between the cracks. Exploring inyear admissions in schools in England*. London: Royal Society of Arts (RSA). Recuperado de <https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/reports/education-between-the-cracks-report.pdf>
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010a). Éxito académico de la segunda generación de inmigrantes

- en E.E.U.U. *Revista Española de Educación Comparada*, 16(16), 329–356.
<https://doi.org/10.5944/reec.16.2010.7535>
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010b). Éxito académico de los estudiantes inmigrantes. Factores de riesgo y de protección. *Educación XXI*, 13(1), 101–123.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2010c). Exito Y Fracaso Escolar De La Primera Y Segunda Generacion De Estudiantes De Origen Inmigrante. *Estudios Sobre Educacion*, 19(19), 97–118.
- Rodríguez Izquierdo, R. M. (2011). Discontinuidad cultural. Estudiantes inmigrantes y éxito académico. *Aula Abierta*, 39(1), 69–90.
- Rodríguez Merkel, G. M. (2014). Qué es y qué no es segregación residencial. Contribuciones para un debate pendiente. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, XIX(1079). Recuperado de https://www.mendeley.com/research-papers/qué-es-y-qué-es-segregación-residencial-contribuciones-para-un-debate-pendiente/?utm_source=desktop&utm_medium=1.19&utm_campaign=open_catalog&userDocumentId=%7Bc7646d0e-61d8-30aa-9c58-8a85ea1a7eac%7D
- Rodríguez Victoriano, J. M., de Madaria Escudero, B., García de Fez, S., Gabaldón-Estevan, D., Requena Mora, M., & Muñoz-Rodríguez, D. (2018). El proyecto “Mapa escolar de Valencia”: análisis de la zonificación educativa de la ciudad de Valencia. *Arxius*, (39), 129–142. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/72790>
- Rogero-García, J., & Andrés-Candelas, M. (2014). Gasto público y de las familias en educación en España: diferencias entre centros públicos y concertados / Family and State Spending on Education in Spain: Differences between Public and Publicly-Funded Private Educational Institutions. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 121–132. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.147.121>
- Rogero-García, J., & Andrés-Candelas, M. (2016). Representaciones sociales de los padres y madres sobre la educación pública y privada en España. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación*, 9(1), 46–58.
- Rogero-García, J., & Andrés-Candelas, M. (2020). School choice and post hoc family preference in Spain: Do they match up? *Education Policy Analysis Archives*, 28(0), 3. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4354>
- Ruiz Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(2).
- Ruiz Ruiz, J. (2014). El discurso implícito: aportaciones para un análisis sociológico / Implicit Discourse: Contributions to a Sociological Analysis. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (146), 171–190. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.146.171>
- Rumberger, R., & Larson, K. (1998). Student Mobility and the Increased Risk of High School Drop Out. *American Journal of Education - AMER J EDUC*, 107. <https://doi.org/10.1086/444201>
- Ryan, L., Sales, R., Tilki, M., & Siara, B. (2008). Social networks, social support and social capital: The experiences of recent Polish migrants in London. *Sociology*, 42(4), 672–690. <https://doi.org/10.1177/0038038508091622>
- Sánchez-Hugalde, A. (2007). Influencia de la inmigración en la elección escolar. In *Documentos*

de trabajo (XREAP), N^o. 15, 2007. X Encuentro de Economía Aplicada, La Rioja, España. Recuperado de <https://www.mendeley.com/research-papers/influencia-la-immigración-en-la-elección-escolar/>

- Sánchez Vera, F. (2017). La segregación étnica y social en el sistema educativo de la Región de Murcia. Análisis del dispositivo sociocultural generador de guetos escolares. *Revista Nuevas Tendencias En Antropología*, (8), 114–145. Recuperado de <http://www.revistadeantropologia.es/Textos/N8/La segregacion etnica y social en el sistema educativo.pdf>
- Sander, W. (2015). Private School Choice in the Chicago Metropolitan Area. *Journal of School Choice*, 9(2). <https://doi.org/10.1080/15582159.2015.1028863>
- Santos, H., & Elacqua, G. (2016). Segregación socioeconómica escolar en Chile: Elección de la escuela por los padres y un análisis contrafactual teórico. *Cepal Review*, 2016(119), 133–148.
- Santos Rego, M. A., Crespo Comesaña, J., Lorenzo Moledo, M., & Godás Otero, A. (2012). Escuelas e inmigración en España ¿es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, 24(2), 193–205. <https://doi.org/10.1174/113564012804932128>
- Santos Rego, M. A., & Lorenzo Moledo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277–300.
- Santos Rego, M. A., & Lorenzo Moledo, M. (2011). Inmigración , Educación y Segregación : ¿ qué ha Pasado en España ?, 411–425.
- Santos Rego, M. A., Lorenzo Moledo, M., & Priegue Caamaño, D. (2011). Infancia De La Inmigración Y Educación: La Visión De Las Familias. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 97–110. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/110351>
- Saporito, S., & Sohoni, D. (2006). Coloring Outside the Lines: Racial Segregation in Public Schools and Their Attendance Boundaries. *Sociology of Education*, 79(2), 81–105. <https://doi.org/10.1177/003804070607900201>
- Saporito, S., & Van Riper, D. (2016). Do irregularly shaped school attendance zones contribute to racial segregation or integration? *Social Currents*, 3(1). <https://doi.org/10.1177/2329496515604637>
- Sassen, S. (1991). *La ciudad global: Nueva York, Londres, Tokio*. New York. Eudeba.
- Schleicher, A. (2006). Where immigrant students succeed: a comparative review of performance and engagement in PISA 2003. *Intercultural Education*, 17(5), 507–516. <https://doi.org/10.1080/14675980601063900>
- Schneider, K., Schuchart, C., Weishaupt, H., & Riedel, A. (2012). The effect of free primary school choice on ethnic groups - Evidence from a policy reform. *European Journal of Political Economy*, 28(4), 430–444. <https://doi.org/10.1016/j.ejpoleco.2012.05.002>
- Schneider, M., & Buckley, J. (2002). What do parents want from schools? Evidence from the internet. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 24(2), 133–144. <https://doi.org/10.3102/01623737024002133>
- Schneider, M., Marschall, M. J., Teske, P., & Roch, C. (1998). School choice and culture wars in the classroom: What different parents seek from education. *Social Science Quarterly*,

79(3), 489–501.

- Serrano, A., Blanco, F., Ligeró, J. A., Alvira, F., Escobar, M., & Sáenz, A. (2009). *La investigación multimétodo*. Madrid. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/30034/>
- Shah, B., Dwyer, C., & Modood, T. (2010). Explaining educational achievement and career aspirations among young british pakistanis: Mobilizing “ethnic capital”? *Sociology*, 44(6), 1109–1127. <https://doi.org/10.1177/0038038510381606>
- Siegel-Hawley, G., Bridges, K., & Shields, T. J. (2017). Solidifying Segregation or Promoting Diversity? School Closure and Rezoning in an Urban District. *Educational Administration Quarterly*, 53(1). <https://doi.org/10.1177/0013161X16659346>
- Simmel, G. (2012). *El extranjero. Sociología del extraño. El extranjero. Sociología del extraño* (Ediciones). Madrid.
- Simons, H., & Usher, R. (2012). *Situated Ethics in Educational Research*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203354896>
- Síndic de Greuges. (2008). *La Segregación Escolar En Catalunya. Informe Extraordinario* (Vol. Mayo). Recuperado de http://www.terassa.cat/files/9-4137-fichero/Sindic-Segregacio_escolar_08.pdf
- Síndic de Greuges. (2016a). *La segregación escolar en Cataluña (I): La gestión del proceso de admisión de alumnado*. Barcelona. Recuperado de [http://sindicdegreugesdecatalunya.org/site/unitFiles/4155/Informe segregacion escolar_I_gestionprocesoadmision_castellano_def.pdf](http://sindicdegreugesdecatalunya.org/site/unitFiles/4155/Informe%20segregacion%20escolar_I_gestionprocesoadmision_castellano_def.pdf)
- Síndic de Greuges. (2016b). *La segregación escolar en Cataluña (II): condiciones de escolarización*. Barcelona. Recuperado de [http://defensordelsinfants.org/site/unitFiles/4227/Informe segregacio escolar_II_condicions_escolaritzacio_cast_ok.pdf](http://defensordelsinfants.org/site/unitFiles/4227/Informe%20segregacio%20escolar_II_condicions_escolaritzacio_cast_ok.pdf)
- Slaughter-Defoe, D. T. (2012). *Black educational choice : assessing the private and public alternatives to traditional K-12 public schools*. Praeger.
- Smrekar, C., & Honey, N. (2015). The Desegregation Aims and Demographic Contexts of Magnet Schools: How Parents Choose and Why Siting Policies Matter. *Peabody Journal of Education*, 90(1), 128–155. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2015.988545>
- Söderström, M., & Uusitalo, R. (2010). School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform. *The Scandinavian Journal of Economics*, 112(1), 55–76. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40587796>
- Sohoni, D., & Saporito, S. (2009). Mapping School Segregation: Using GIS to Explore Racial Segregation between Schools and Their Corresponding Attendance Areas. *American Journal of Education*, 115(4), 569–600. <https://doi.org/10.1086/599782>
- Solé, C., Parella, S., & Cavalcanti, L. (2008). *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones. Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones*. Madrid: Documentos del Observatorio Permanente de la inmigración. Ministerio de Trabajo e inmigración.
- Stark, O. (1991). *The migration of labor*. Blackwell Oxford.
- Stefoni, C., Acosta, E., Gaymer, M., & Casas-Cordero, F. (2010). *El derecho a la educación de los niños y niñas inmigrantes en Chile. Cuadernos Deusto de Derechos Humanos* (Vol.

- 58). Universidad de Deusto. Recuperado de <http://www.deusto-publicaciones.es/deusto/pdfs/cuadernosdcho/cuadernosdcho58.pdf>
- Strand, S., & Demie, F. (2006). Pupil Mobility, Attainment and Progress in Primary School. *British Educational Research Journal - BR EDUC RES J*, 32(4).
<https://doi.org/10.1080/01411920600775191>
- Suárez-Orozco, C., & Suárez-Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración* (Vol. 26). Ediciones Morata.
- Sugarman, S. D., & Kemerer, F. R. (1999). *School choice and social controversy : politics, policy, and law*. Brookings Institution Press.
- Swanson, C. B., & Schneider, B. (1999). Students on the move: Residential and educational mobility in America's schools. *Sociology of Education*, 72(1), 54–67.
<https://doi.org/10.2307/2673186>
- Swanson, E. (2017). Can we have it all? A review of the impacts of school choice on racial integration. *Journal of School Choice*. <https://doi.org/10.1080/15582159.2017.1395644>
- Taylor, C. (2009). Choice, Competition, and Segregation in a United Kingdom Urban Education Market. *American Journal of Education*, 115(4), 549–568. <https://doi.org/10.1086/599781>
- Taylor, C., & Gorard, S. (2001). The Role of Residence in School Segregation: Placing the Impact of Parental Choice in Perspective. *Environment and Planning A: Economy and Space*, 33(10), 1829–1852. <https://doi.org/10.1068/a34123>
- Taylor, C., Gorard, S., & Fitz, J. (2002). Market Frustration? *Educational Management & Administration*, 30(3), 243–260. <https://doi.org/10.1177/0263211x020303001>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Thiede, R., Sutton, T., Düster, H., & Sutton, M. (2017). *QGIS Training Manual*. QGIS Project. Recuperado de <https://docs.qgis.org/2.14/pdf/es/QGIS-2.14-QGISTrainingManual-es.pdf>
- Tickamyer, A. R. (2000). Space matters! Spatial inequality in future sociology. *Contemporary Sociology*, 29(6), 805–813. <https://doi.org/10.2307/2654088>
- Torres Albero, C. (ed). (2015). *España 2015: situación social*. (Cristóbal Torres Albero, Ed.). Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Turner, E. O. (2017). Marketing diversity: selling school districts in a racialized marketplace. *Journal of Education Policy*, 33(6), 1–25. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1386327>
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & de los Ríos, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Valiente, O. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 12(2), 1–23. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712207>
- Valles, M. S. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Valles, M. S. (2007). Grounded Theory Methodology (GTM) and CAQDAS: An Exercise of Autobiographical Research and Methodological Reflection. *Historical Social*

- Research/Historische Sozialforschung*, (19), 299–325. Recuperado de <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-288652%0A>
- Valles, M. S. (2009). Metodología biográfica y experiencia migratoria: actualidad del enfoque de los testimonios anónimos y de autor en el legado de Juan F. Marsal. *Papers: Revista de Sociologia*, (91), 103–125. Recuperado de <http://papers.uab.cat/article/view/v91-valles/pdf-es>
- Valles, M. S. (2014). Reflexión metodológica sobre un caso de docencia e investigación con métodos cualitativos: la trastienda del proceso investigador y su archivo como conceptos clave. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (29), 177. <https://doi.org/10.5944/empiria.29.2014.12945>
- Valles, M. S. (2015). Prácticas pioneras de archivo en la investigación sociológica cualitativa en España. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 173–190. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.150.173>
- Van Dijk, T. A. (2002). El análisis crítico del discurso y el pensamiento social. *Athenea Digital*, (1), 18–24. Recuperado de <http://blues.uab.es/athenea/num1/vandijk.pdf>
- Van Hear, N. (2014). Reconsidering migration and class. *International Migration Review*, 48(s1), 100-S121. <https://doi.org/10.1111/imre.12139>
- Van Zanten, A. (2003). Middle-class parents and social mix in French urban schools: Reproduction and transformation of class relations in education. *International Studies in Sociology of Education*, 13(2), 107–124. <https://doi.org/10.1080/09620210300200106>
- Van Zanten, A. (2005). Education restructuring in France: Middle-class parents and educational policy in metropolitan contexts. In S. Lindblad & T. Popkewitz (Eds.), *Educational Restructuring: (Re)Thinking the Problematics of Reform*. Information Age Publishing.
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, (16), 245–278.
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2017). Multiple paths towards education privatization in a globalizing world: a cultural political economy review. *Journal of Education Policy*. <https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1318453>
- Verger, A., Steiner-Khamsi, G., & Lubienski, C. (2017). The emerging global education industry: analysing market-making in education through market sociology. *Globalisation, Societies and Education*, 15(3). <https://doi.org/10.1080/14767724.2017.1330141>
- Villarroya Planas, A., & Escardíbul Ferrá, 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 de Profesorado*, 1–26.
- Viruela, R. (2010). Movilidad geográfica de los rumanos (Estructura territorial de las migraciones interiores en España). *Empiria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (19), 157–181. <https://doi.org/10.5944/empiria.19.2010.2018>
- Voyer, A. (2019). ‘If the students don’t come, or if they don’t finish, we don’t get the money.’ Principals, immigration, and the organisational logic of school choice in Sweden. *Ethnography and Education*, 14(4), 448–464. <https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1445540>
- VVAA. (2017). Ciudades a la intemperie. Convivencia, desigualdad y gestión del conflicto.

- Revista Ábaco*, 160. Recuperado de <https://cicees.com/producto/abaco-94-ciudades-a-la-intemperie-convivencia-desigualdad-y-gestion-del-conflicto/>
- Wacquant, L. (2012). Desentrañando el habitus. *Astrolabio*, 9, 175–182.
- Weber, M. (1964). *Economía y Sociedad*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Weekes-Bernard, D. (2007). *School Choice and Ethnic Segregation: Educational Decision-Making among Black and Minority Ethnic Parents*. The Runnymede Trust. London.
- Wells, A. (1996). African-American students' view of school choice. In B. Fuller, R. F. Elmore, & G. Orfield (Eds.), *Who Chooses? Who Loses? Culture, Institutions and the Unequal Effects of School Choice*. (pp. 29–48). New York: Teachers College Press.
- West, A., Hind, A., & Pennell, H. (2004). School admissions and 'selection' in comprehensive schools: policy and practice. *Oxford Review of Education*, 30(3), 347–369.
<https://doi.org/10.1080/0305498042000260485>
- White, H. C. (1970). *Chains of Opportunity*. Cambridge, MA and London, England: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674437203>
- Whitty, G. (1997). Creating Quasi-Markets in Education: A Review of Recent Research on Parental Choice and School Autonomy in Three Countries. *Review of Research in Education*, 22(1), 3–47. <https://doi.org/10.3102/0091732X022001003>
- Wilson, D., & Bridge, G. (2019). School choice and the city: Geographies of allocation and segregation. *Urban Studies*, 56(15), 3198–3215.
<https://doi.org/10.1177/0042098019843481>
- Wilson, T. S., & Carlsen, R. L. (2016). School Marketing as a Sorting Mechanism: A Critical Discourse Analysis of Charter School Websites. *Peabody Journal of Education*, 91(1).
<https://doi.org/10.1080/0161956X.2016.1119564>
- Wright Mills, C. (1961). *La imaginación sociológica*. La Habana: Edición Revolucionaria.
- Yang Hansen, K., & Gustafsson, J. E. (2016). Causes of educational segregation in Sweden – school choice or residential segregation. *Educational Research and Evaluation*, 22(1–2).
<https://doi.org/10.1080/13803611.2016.1178589>
- Yoon, E. S., Lubienski, C., & Lee, J. (2018). The geography of school choice in a city with growing inequality: the case of Vancouver. *Journal of Education Policy*, 33(2), 279–298.
<https://doi.org/10.1080/02680939.2017.1346203>
- Yosso, T. J. (2005, March). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*. Taylor and Francis Ltd.
<https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Zhou, M. (2005). Ethnicity as Social Capital: Community-Based institutions and embedded networks of social relations. In *Ethnicity, Social Mobility, and Public Policy: Comparing the USA and UK* (pp. 131–159). Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511489228.006>