



LAS DESIGUALDADES DE CLASE EN LA ELECCIÓN DE ESCUELA

XAVIER RAMBLA (*)

RESUMEN. Este artículo revisa la bibliografía internacional sobre los factores sociales de la elección de escuela y presenta los resultados de varios estudios etnográficos sobre este tema en España. Defiende la tesis de que las familias eligen escuela de manera distinta según su clase social. Ahora bien, la comparación entre los resultados de la entrevista y los resultados de grupo de discusión demuestra que buena parte de estas diferencias desaparecen en un contexto de discusión colectiva.

ABSTRACT. This article revises international bibliography on social factors in the choice of school and it shows the results of several ethnographic studies made in Spain on this topic. We defend the thesis that families choose school in a different way according to their social class. However, the comparison between results obtained from interview and those obtained from group discussion reveals that great part of these differences disappear in a context of collective debate.

INTRODUCCIÓN

Durante la segunda mitad del siglo XX muchas reformas educativas han intentado amortiguar las desigualdades de clase social en la escuela. En este periodo los países de la OCDE han alcanzado la plena escolarización en los niveles obligatorios y han ensayado varias estrategias compensatorias, pero no han conseguido que la igualdad formal se traduzca en una igualdad de resultados. Así, en los países escandinavos se decidió por primera vez unificar los ciclos escolares obligatorios para retrasar la división entre los estudios académicos y los estudios profesionales. Estados Unidos y

Gran Bretaña adoptaron una solución similar en los años sesenta, Francia en los ochenta y España y Portugal en los noventa. En otros países, como Alemania o los Países Bajos, se ha preferido multiplicar las conexiones entre ambos tipos de estudios. Ciertamente, la elevación de los niveles medios de instrucción ha desdibujado la tajante y explícita segregación clasista que predominaba en todas partes hacia 1950, pero en distintos ámbitos geográficos muchas investigaciones han demostrado con varios métodos de trabajo que los y las escolares experimentan una elevada probabilidad de alcanzar unas credenciales educativas y unas posiciones socioeconómicas

(*) Universidad Autónoma de Barcelona.

desiguales según las credenciales y posiciones de sus padres (Bourdieu, 1993; Knapp y Woolverton, 1995; Calero y Bonal, 1999).

La lista de los factores que provocan este efecto es muy extensa. Figuran en ella las pautas de interacción con el profesorado, las agrupaciones entre iguales, los estilos educativos familiares, la consideración social de las escuelas e incluso el diseño de los mismos programas escolares (Derouet, 1992; Baudelot y Establier, 1992; Kellerhals y Montandon, 1991; Bernstein, 1993; Edwards, Fitz y Whitty, 1989; Edwards y Whitty, 1993; Green, 1997). Este artículo va a centrarse en uno de estos factores, concretamente en la elección de las escuelas según su consideración social.

DEBATES EN TORNO A LA ELECCIÓN DE ESCUELA

Al inicio de la década de 1980 se generalizó el debate sobre la elección de escuela en los países anglosajones. En aquel momento los partidos que habían apostado fuerte por compensar las desigualdades sociales desde la escuela perdieron el poder. Pero además se había publicado y popularizado la opinión de que los resultados de las políticas igualitarias eran escasos y demasiado costosos. De este modo los gobiernos de la «Nueva Derecha» encontraron el terreno abonado para cambiar el rumbo de la política educativa haciendo hincapié en la libertad de elección y, por ende, en la competencia entre escuelas para atraer a su clientela.

Aunque los modelos de mercado escolar que se implantaron entonces, sobre todo en Inglaterra y Gales, no se han puesto en práctica en otras partes, las ideas favorables a facilitar la elección y relegar la compensación de las desigualdades a un segundo plano se han difundido por casi todos los estados miembros de la OCDE.

En esencia, estos proyectos políticos fijan dos objetivos:

- Facilitar la «participación» de los padres en el funcionamiento de las escuelas, articulando la elección consciente de centro (*parental choice*) y acentuando la responsabilidad de éste para con unos usuarios libres de acudir a la competencia.
- Estimular la «implicación» (*parental involvement*) de los padres en la enseñanza complementando la labor docente con actividades familiares, como atender a la lectura de sus hijos/as.

En España las políticas de participación e implicación escolar modificaron en los años ochenta el papel de los sectores escolares estatal y concertado, particularmente a raíz de la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación de 1985*. En los años noventa se han incorporado al modelo de organización que ha instaurado la Ley Orgánica de Evaluación, Participación y Gestión de los Centros Escolares de 1995. Sin embargo, no han sustituido un anterior esfuerzo a favor de la igualdad escolar, sino que se han aplicado al mismo tiempo que otras políticas de cariz compensatorio (por ejemplo, la atención individualizada que ofrece el Programa de Educación Compensatoria al alumnado con problemas escolares por razones sociales o culturales) en un sistema escolar que hasta mediados los ochenta todavía no garantizaba la plena escolaridad.

Los críticos de la «Nueva Derecha» han argumentado muchas veces que la elección escolar puede agudizar las desigualdades de clase, puesto que refuerza las ventajas indirectas de las escuelas de clase media en perjuicio de las escuelas situadas en los barrios obreros (Dale, 1994). Pero otros especialistas han sugerido la posibilidad y la conveniencia de

utilizar la elección escolar en un sentido igualitario para democratizar unas medidas compensatorias que por otra parte son muy burocráticas (Levin, 1990). Este sesgo burocrático es intrínseco a medidas como la distribución de becas, la extensión de la escuela comprensiva hasta los dieciséis años o la reforma de los mapas escolares para evitar la concentración del alumnado con riesgo de exclusión. ¿Es posible combinar este tipo de medidas con la participación y la implicación de las comunidades locales?

En este artículo se resumirán las conclusiones de varios trabajos de campo llevados a cabo en España entre 1994 y 2000 para ponderar la verosimilitud de estas tesis (Rambla, 1998, 2000 y 1999). También se argumentará que tanto las políticas de elección como sus críticas presuponen erróneamente que la elección de escuelas es el resultado de la suma de las elecciones individuales de los padres. No obstante, es demasiado simplista reducir el análisis a la acción de un solo individuo al margen de la división del trabajo familiar y la negociación entre padres, madres e hijos/as. Además, la elección colectiva de varias familias no es la suma de las elecciones individuales sino el producto de unas reglas de elección establecidas colectivamente (Sen, 1970, 1973). A partir de estas dos objeciones, sobre todo la segunda, es razonable sugerir alternativas a las políticas de elección escolar tal y como han sido diseñadas y aplicadas en España.

LAS CLASES SOCIALES Y LAS POLÍTICAS DE ELECCIÓN ESCOLAR

Por «clase social» se entiende desde Marx un grupo formado por quienes ocupan situaciones similares en las relaciones sociales establecidas en torno al trabajo productivo. Si bien el análisis decimonónico se concentraba en los poseedores de

capital y en los poseedores de trabajo, hoy en día esta teoría se ha desarrollado hasta precisar una tipología de las clases sociales que resulta explicativa para los países agrupados actualmente en la OCDE (Wright, 1997). Esta tipología distingue entre el empresariado, la clase media asalariada, la clase media patrimonial y la clase obrera, de acuerdo con la distribución cruzada de los recursos de capital, organización, conocimiento y trabajo. Con ella se ha podido demostrar que en las posiciones de clase se apoyan distintas pautas de movilidad, de relación personal y de actitud política en países tan dispares como Estados Unidos, Suecia y Japón, así como que en todas ellas se reproduce una parecida distribución sexista del trabajo doméstico.

Para E. O. Wright (1997), la escuela reproduce las clases sociales en la medida en que distribuye las credenciales educativas según el sesgo de las posiciones sociales de los padres y madres. Por supuesto, esta hipótesis no conlleva en sí misma que la acción social de las personas esté determinada por la estructura de clases al margen de su acción voluntaria. Bien al contrario, la posición influye sobre la conciencia de las personas de maneras distintas según la historia de cada país (Wright, 1997, pp. 537-540). Esta «influencia» indica por un lado una asociación estadística, como las que han inspirado las investigaciones sobre las clases sociales y la escuela, y por otro los procesos de formación de intereses. La elección de escuela y la participación en ella parecen ser una más de las dimensiones de la clase social.

Datan de los años setenta las investigaciones que han intentado explicar cómo se colocan las clases sociales ante la escuela, es decir, cómo definen los padres y madres sus intereses según su posición laboral, sus recursos monetarios, sus estudios, su ubicación urbana, en suma, su clase social. Nótese que estos estudios no configuraron el

núcleo del debate contemporáneo sobre la reproducción de las desigualdades educativas, el cual se centraba en la influencia de las relaciones sociales establecidas en las aulas sobre las desigualdades con respecto a los resultados académicos. Igualmente, cabe destacar que pretendían introducir nuevos conceptos referidos a los intereses, estrategias o prácticas familiares, los cuales debían articularse con aquellos otros que denotaban directamente las formas de socialización de la juventud (polarización de los grupos de iguales, capital cultural, representación de roles, etc.).

Un breve repaso de estas teorías esboza sus líneas maestras. Boudon (1973) explicó la desigualdad de los resultados de acuerdo con la desigualdad de las estrategias. Aducía que las personas ubicadas en las peores posiciones sociales normalmente exageraban los costes de la escolaridad posterior a los ciclos obligatorios y menospreciaban sus eventuales beneficios. En vez de las estrategias calculadas, Kohn (1977) puso el acento en las prácticas familiares implícitas al señalar que las familias de profesionales transmitían mucho menos los valores de conformidad que las familias obreras, con lo que aquellas socializaban a su prole en una autoconfianza mucho más cercana a los ideales meritocráticos escolares. Bernstein (1977, 1993) precisó que en estas prácticas implícitas se aplicaban unos códigos lingüísticos distintos. Las familias de clase media, según este autor, han asumido plenamente los valores del individualismo y enseñan a manifestarse en varios contextos diferentes, mientras que las familias obreras valoran más la solidaridad y la comunicación arraigada en un contexto dado; los niños y niñas procedentes de las primeras se desenvuelven fácilmente en todo tipo de escuelas, pero los otros encuentran tantas dificultades allí donde se les exige que expresen su individualidad como allí donde se les selecciona tajantemente por su capacidad de

expresión abstracta. En suma, estos autores indagaban hasta qué punto las estrategias (Boudon) o bien las prácticas (Kohn y Bernstein) familiares influyen sobre las estrategias y las prácticas escolares, y hallaban que las posiciones de origen modulaban notablemente esta influencia.

Cuando estas explicaciones se hicieron públicas, suscitaron una lectura ambivalente. En Francia, Estados Unidos y Gran Bretaña se habían puesto en práctica varias reformas escolares con el fin de equilibrar el acceso de los/as estudiantes de todos los orígenes sociales a la escuela secundaria académica. Así, por un lado el análisis de clases demostraba que estas medidas eran insuficientes para conseguir la igualdad de las oportunidades escolares. Pero por otro venían a reforzar la réplica conservadora de que tales reformas eran perversas porque trataban por igual las «buenas» y las «malas» prácticas. De esta ambigüedad se aprovechó la Nueva Derecha cuando llegó al poder y proclamó que los ideales igualitarios provocaban un gasto superfluo. Sus primeros planteamientos modificaban los términos del debate trasladándolos del problema de la reproducción de las clases sociales al problema de la organización (Davies, 1981), donde debía encontrarse la mejor manera de realizar las tareas y de motivar al profesorado. Más tarde aquella formulación ha redundado en el argumento de que las familias son los clientes de la escuela, por tanto quienes deben valorar su calidad, y en todo caso influir para reformar su organización (OCDE, 1991; Wilson, 1992; Bradley, 1993). Aunque de esta tesis no se derive necesariamente el lema «thatcherista» de que la elección familiar eleva la calidad de la enseñanza mediante la competencia entre escuelas, ha estimulado propuestas que pueden apuntar en una misma línea.

Desde entonces se han multiplicado los intentos de averiguar si la elección familiar proporciona las mejoras esperadas,

y las evaluaciones de varios programas de cuasi-mercados¹ escolares han arrojado unos resultados contradictorios. Las evaluaciones empíricas atestiguan que estos programas han contribuido a mitigar las desigualdades escolares provocadas por la división urbanística entre zonas escolares de distinta composición social (Levin, 1990), e incluso han abierto las puertas de las escuelas a las minorías étnicas (Hidalgo et al., 1995), allí donde no se han preocupado sólo por abrir el margen institucional de elección sino también por democratizar el acceso a la información y el transporte escolar. En otros lugares su efecto parece bastante leve, puesto que ni la elección ha favorecido las escuelas de calidad ni ha agudizado las desigualdades (Godard, 1997). Esta variedad de efectos abre un espacio a la propuesta de que la elección debe complementarse con estrategias psicológicas adecuadas para motivar la participación de las familias esclareciendo los objetivos, transmitiendo correctamente la información y dinamizando los grupos asociativos de madres y padres (Epstein, 1987; Davies, 1987; Tschorne, 1987). Ahora bien, otros muchos estudios han destacado que la elección familiar ha polarizado gravemente las desigualdades de clase social al privilegiar las escuelas de clase media y castigar aquellas otras cuya composición social se aleja de este arquetipo (Edwards et al., 1989; Bowe, Ball y Gold, 1992; Edwards et al., 1993; Dale, 1994; Ball, 1993; Ball y Gewirtz, 1995; Lareau, 1987, 1995).

No es fácil trasladar estas conclusiones a España, porque la elección entre centros públicos y privados es tradicional y los cuasi-mercados no han adoptado unas formas tan puras como en los países anglosajones.

Con todo, algunos datos sugieren que la existencia de dos sectores escolares comporta también efectos polarizadores en muchas Comunidades Autónomas (Calero y Bonal, 1999). Asimismo, en algunos países del sur europeo también se ha observado que a las políticas educativas partidarias de la implicación familiar han respondido los profesionales con una reticencia considerable (Davies, 1989; Fernández Enguita, 1992, 1993), la cual malogra los supuestos efectos beneficiosos de estos programas sobre la calidad escolar.

Así pues, aunque muchas propuestas políticas den por descontado que la elección mejora la calidad escolar automáticamente, esta suposición es muy dudosa. En algunas circunstancias se han registrado estos beneficios esperados, pero ni son tan automáticos como se desean, ni en realidad responden a la misma intención política de promover la liberalización del sistema educativo. En buena medida esta debilidad proviene de la interesada contraposición de esta tesis con respecto a las teorías de los años setenta: silenciando los efectos de clase tan solo se ha logrado que reaparezcan por la puerta trasera de los efectos inesperados. En cambio, aquellos otros análisis de las estrategias y las prácticas familiares abren varias preguntas que podrían dar cuenta tanto de la reproducción de clases como de las posibilidades democráticas de promover acciones colectivas que la contrarresten.

Pero el simple balance de los programas de elección familiar no agota el estado de la cuestión. Muchos autores han reprochado a estos programas que su problema no se reduce a las relaciones lógicas que presumen entre los conceptos de clase social y estrategias escolares. Estas políticas

(1) Un cuasi-mercado es una forma de competencia regulada. En él compiten entidades sin ánimo de lucro para atraer a los usuarios de un servicio público y reciben una subvención de acuerdo con el número de usuarios a los que han atendido. Varias formas de provisión escolar, como también sanitaria o de servicios sociales, se aproximan parcialmente a este modelo.

también han facilitado la legitimación política de la escuela en el momento en que se extendía la convicción de que el acceso a los estudios no podría paliar las desigualdades. Si además tenemos en cuenta que ese momento coincidió con la crisis de los años setenta y el consiguiente aumento del paro juvenil, es evidente que la descentralización de las responsabilidades educativas desde el Ministerio de Educación hacia todas y cada una de las escuelas permitía aligerar una agenda política congestionada por problemas insolubles (Dale, 1989; Derouet, 1992). Esta respuesta política transfería buena parte de la responsabilidad a las familias, y en particular a las mujeres, que debían reforzar su preocupación por este aspecto del trabajo doméstico. La presión institucional sobre las familias (Bowe, Gewirtz y Ball, 1994; Boulton y Coldron, 1996; Reay y Ball, 1998), sobre todo en las madres (David, 1993; David, Davies, Edwards, Reay y Standing, 1997), o bien los canales informales de información que éstas utilizan para conocer las escuelas (Ball y Vincent, 1998), han sido otros importantes objeto de estudio.

Finalmente, aunque todavía no se han analizado las repercusiones pedagógicas de las políticas destinadas a ensanchar el abanico de elección, y por ende la competencia entre escuelas, algunos autores insinúan importantes sugerencias. Así, estas políticas parecen haber afirmado el control laboral de la tarea docente (Hatcher, 1994), y han estereotipado la imagen de los tipos de estudiantes que suponen mejores o peores apuestas (Ball y Gewirtz, 1997).

LA ELECCIÓN DE ESCUELA EN ESPAÑA

El sistema educativo español se rige por los principios jurídicos de la Constitución de 1978, que universalizaron el derecho a la escolaridad obligatoria. Desde

aquel momento se puso en marcha un largo proceso de reformas que consolidaron la escuela de masas en España. Antes que las medidas legales, se aplicó una parte de las medidas económicas previstas en los Pactos de la Moncloa de 1977, que reclamaban un incremento del gasto público para subsanar el déficit de plazas escolares. A mediados de los años ochenta, garantizada una plaza a todo menor, el gobierno socialista emprendió la elaboración de las leyes orgánicas que regulan la escuela. En 1985 se promulgó la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*, que establecía los criterios para que las escuelas privadas pudiesen firmar conciertos de subvención con las administraciones educativas, y entre otras cosas introducía la obligación de que todas fuesen escuelas mixtas y constituyesen un Consejo Escolar con representantes electos del profesorado, el alumnado, las madres y padres, y en su caso el titular. Levantó la oposición de las asociaciones de escuelas privadas y de la Confederación Católica de Padres de Alumnos, que reclamaban un mayor margen para determinar la organización de los centros concertados, pero fue aprobada, con el apoyo dentro del sector educativo de buena parte de los sindicatos docentes y de la Confederación Española de Madres y Padres de Alumnos, quienes esperaban que la ley abriría una nueva etapa de participación democrática. En 1990 la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* diseñó un currículo adaptado a una escolaridad obligatoria y comprensiva que abarcara desde los seis hasta los dieciséis años, y en 1995 la *Ley Orgánica sobre Participación, Gestión y Evaluación de los Centros Escolares* cerró este ciclo legislativo constituyente sentando las bases de una gestión basada en la calidad. El análisis de la elección escolar afecta, por tanto, a la aplicación de la LODE sobre todo, y de la LOPEGCE en parte. El gobierno

conservador que ha tomado cargo de la política española desde 1996 no ha modificado sustancialmente estas leyes, si bien ha avanzado su intención de reformar la LOGSE. En estos años también se ha culminado la descentralización de las competencias educativas en favor de las Comunidades Autónomas.

Gracias a varias etnografías locales, podemos reconstruir esquemáticamente cómo se estructura la elección de escuelas en tres ciudades medianas diferentes, cuya población asciende a unos treinta mil habitantes. Se trata de una ciudad del área metropolitana de Barcelona, de un municipio de Castilla-La Mancha y de una capital comarcal de Cataluña².

Las familias pueden optar por centros públicos directamente regidos por el Ministerio de Educación o las Comunidades Autónomas (todas han asumido esta competencia en los últimos años), o bien por centros concertados regidos por un titular privado y subvencionados total o parcialmente con fondos públicos. El sector privado que no recibe ninguna subvención es mucho menor que estos otros dos. Naturalmente, este margen de maniobra depende absolutamente de la oferta escolar en cada localidad. Cada familia puede matricular a sus hijos en el centro público o concertado que prefiera. En los públicos, si las solicitudes exceden el número de plazas disponibles, tienen preferencia quienes cumplan con los requisitos de proximidad, renta y agrupamiento entre hermanos, ponderados según baremos

que fijan las Comunidades Autónomas (anteriormente, el Ministerio).

Como muchos municipios medianos de la conurbación barcelonesa, «Mar» (nombre ficticio) ha crecido considerablemente desde los años ochenta y noventa. En aquel entonces había pasado de ser un pequeño pueblo a ser una localidad turística adonde además habían llegado numerosos contingentes de trabajadores inmigrantes originarios del sur de España. Pero cuando Barcelona empezó a ceder población a su área metropolitana muchas familias de clase media se asentaron en las nuevas urbanizaciones de «Mar». Grosso modo, su espacio urbano se divide actualmente entre los barrios predominantemente obreros, estas nuevas urbanizaciones (además de nuevos bloques de pisos que prometen un nuevo crecimiento), y la zona turística costera, donde se mezclan urbanizaciones y hoteles. Hasta mediados de los ochenta la red de escuelas primarias se limitaba a un antiguo colegio público construido en tiempos de la República y varias escuelas privadas, laicas, que variaban desde academias hasta colegios de elite. Entonces se les añadió un enorme complejo escolar que albergó a tres escuelas públicas durante diez años y otras dos escuelas públicas ubicadas en los barrios obreros. Además, una escuela privada pasó a formar parte de la red pública a raíz de los acuerdos de la Generalitat con el *Collectiu per a l'Escola Pública Catalana* (CEPEPC). Este centro se situaba en la zona turística y se le construyó un edificio nuevo a primeros de los años

(2) Los datos sobre «Mar» provienen de un trabajo de campo realizado en 1994. Recibió la financiación de una beca de Formación del Personal Investigador concedida por la Generalitat de Catalunya y la Universitat Autònoma de Barcelona para el periodo 1992-95. Los datos sobre «Mancha» se recogieron en 1997 dentro de la aplicación y evaluación del *Proyecto Itxaso: de la escuela mixta a la coeducación*, financiado por el Instituto de la Mujer entre 1994-97 y realizado por el Programa de Coeducación del Institut de Ciències de l'Educació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Los datos sobre «Capital» datan del periodo 1999-2000, proceden del estudio *Avaluació de les mesures de repartiment escolar de l'alumnat immigrant en una ciutat mitjana*, financiado por la Fundació Bofill y realizado por el Grup de Recerca Educativa de la Universitat de Vic.

noventa. Más adelante una de las escuelas públicas del macro-complejo fue trasladada a una de las nuevas urbanizaciones.

En «Mar» siempre ha habido un cierto margen de elección escolar, puesto que la escasez de centros públicos empujaba a todo el mundo hacia los privados, adonde también acudían estudiantes de localidades cercanas. Sin embargo, la creación de un sector de titularidad pública ha redundado en otra forma de elección, ya que se ha congregado una gran cantidad de solicitudes en la escuela pública situada en la zona turística. A mediados de los noventa la abundancia en esta área de pisos de alquiler para veranear favorecía todo tipo de estratagemas para acceder a su zona de matriculación, lo cual provocaba la queja del ayuntamiento y de otros centros.

«Mancha» (nombre ficticio) es una ciudad con un fuerte componente rural. Buena parte de su población activa trabaja estacionalmente en la agricultura, pero también alberga a muchos peones de la construcción ocupados entre lunes y viernes en la Comunidad Autónoma de Madrid. Dispone de una escuela concertada religiosa con larga tradición, que fue remodelada a principios de los años noventa. Desde los años ochenta su red de escuelas primarias cubre todos los barrios de la ciudad, tanto el centro más acomodado como los barrios más marginales de la periferia. Cuenta también con una escuela de educación especial.

Aunque el margen de elección no sea tan amplio como en «Mar», en «Mancha» se han detectado asimismo maniobras para controlar el mapa escolar. Varios informantes indicaron a lo largo del estudio que las dos escuelas públicas situadas en el centro ponían en práctica su propia política de promoción mediante certámenes literarios para mejorar su imagen con respecto a las restantes. Además, sus directores gozaban de cierta influencia para que la Junta de Matriculación tuviese en cuenta

sus puntos de vista al repartir las solicitudes de centro excedentes.

«Capital» (nombre ficticio) es una ciudad mediana de Cataluña, donde se concentró la población escolar de varios municipios hasta entrados los años ochenta. Encabeza una próspera comarca agroindustrial cuyas comunicaciones con Barcelona eran difíciles hasta los primeros años noventa. Actualmente ya no atrae tantos escolares de los municipios vecinos, puesto que en éstos se han abierto las respectivas escuelas públicas. En su propio núcleo urbano la red de escuelas públicas se reforzó en los ochenta, con lo que ganó importancia numérica respecto a un voluminoso sector privado. Cuando llegaron a la escuela primaria las reducidas cohortes de los últimos ochenta, en «Capital» también se redujo la presencia de los estudiantes de los municipios vecinos. En este momento se concentraron las preferencias familiares en las escuelas públicas situadas en los barrios relativamente acomodados de la periferia, y en los mayores colegios privados religiosos. En cambio, las escuelas públicas del centro urbano, junto con un colegio concertado religioso, perdieron peso demográfico hasta que la llegada de los inmigrantes marroquíes compensó esta tendencia. El resultado ha sido una distribución muy desequilibrada del alumnado de primaria de acuerdo con su origen geográfico, lo cual ha suscitado una reforma política del mapa escolar local después de 1997.

LOS RAZONAMIENTOS FAMILIARES PARA ELEGIR ESCUELA

Mediante entrevistas semienfocadas en «Mar» y en «Mancha» se han podido analizar los razonamientos con que las familias justifican sus elecciones (Rambla, 1998). Este análisis indica que las madres son las principales responsables de la educación doméstica y, por tanto, de presentar las estrategias familiares. Concluye asimismo

que usan unas pautas de razonamiento muy distintas según su clase social.

Entre las madres de clase media ha predominado en ambas localidades el razonamiento calculador. Esta pauta consiste en comparar las prácticas de los distintos grupos sociales, negociar soluciones con el profesorado e interpretar la realidad a partir de esquemas multifactoriales. El cálculo se apoya a menudo en completas radiografías de la composición social de los barrios, la cual proporciona criterios para ponderar las ventajas y las desventajas de cada escuela. De este modo se establecen prioridades relativamente precisas y se aplican los medios para satisfacerlas. Incluye también una propensión a negociar con el profesorado en cuestiones como pueden ser la ayuda a los niños problemáticos, la adaptación entre las actitudes lingüísticas del profesorado y de las familias, o el equilibrio entre la cantidad de deberes y las opiniones familiares sobre el ocio infantil. Las informantes apuntaron cómo establecían alianzas y agendas de negociación, e incluso, cómo usaban el rumor para presionar a una escuela en estas negociaciones. Por último, mostraron que recurrían a varios factores para explicarse las situaciones escolares, y así influir de paso en ellas. De este modo, en una escuela cuestionaban la excusa docente de que con aquel alumnado no podía hacerse más, o bien recordaban otras veces que la verdadera elección de centro es muy difícil porque la información disponible es muy relativa.

Entre las madres de clase obrera ha sido mayoritario el razonamiento reificador. Llamo «reificadora» a esta perspectiva porque hace hincapié en la fuerza inexorable de las cosas al margen de las intenciones individuales. La incertidumbre, la reticencia a actuar y las explicaciones monocausales presiden estos discursos. La reificación difumina la imagen de los otros grupos sociales: por ejemplo, no señala diferencias concretas entre los barrios

de la misma localidad, que eran tan diferentes para los discursos calculadores, o bien encuentra mayor dificultad que éstos para generalizar el conocimiento a partir de la narración de unas circunstancias concretas. Por otro lado, en vez de ser proclive a negociar, cuando surge un problema esta perspectiva aconseja esperar y ver. Además, señala sin matices unos pocos factores muy tangibles para interpretar la realidad escolar; así, cifra la bondad de una escuela en el momento en que parece que los hijos/as ya saben contar y leer, o bien entiende que la acción pedagógica depende de «lo que tienes dentro» de la escuela, o juzga los resultados de la formación profesional apoyándose en vagas referencias a la «crisis».

Estos hallazgos se apoyan en veintiocho entrevistas realizadas en «Mar» en 1994, así como en la observación de un proyecto de investigación-acción en «Mar» y «Mancha» a lo largo de 1996 y 1997. Su validez radica en la variedad de escuelas donde se han repetido en las dos ciudades consideradas (Rambla, 1998), pero no debería ser extrapolada sin considerar dos extremos. En primer lugar, las distribuciones de los razonamientos de acuerdo con las clases sociales no se apoyan sobre una base estadística, aunque se hayan repetido en distintas escuelas y municipios. Incluso cabe subrayar que estas distribuciones podrían variar sustancialmente en localidades cuya historia escolar fuese distinta de «Mar» y «Mancha». En segundo lugar, este análisis refleja unas respuestas obtenidas en entrevistas individuales sobre un tema muy concreto; no permite descartar la posibilidad de que una misma persona combine ambos tipos de razonamientos en otros contextos de habla.

Pero a pesar de los matices, estos resultados sugieren dos conclusiones con respecto al debate teórico. Por un lado, las estrategias escolares de las clases sociales son cualitativamente distintas, a pesar de

que las teorías de los años setenta relegaron esta posibilidad. Boudon entendió que las familias aplicaban sus estrategias, pero sólo vio diferencias de grado entre ellas; en cambio, las diferencias cualitativas señaladas por Kohn y Bernstein apuntaban a unas prácticas espontáneas cuyo razonamiento explícito no tuvieron en cuenta estos autores. Por otro, en toda localidad se establece un sistema de acción en torno a las opciones escolares cuyos efectos previstos e imprevistos son difíciles de prever. En las tres localidades la constitución de una red pública amplió las opciones de elección y agudizó la competencia entre centros, al margen de su titularidad. Esta competencia parece haberse basado en unos signos externos que connotaban las desigualdades sociales urbanas en cada caso (entre las nuevas urbanizaciones y los barrios obreros en «Mar», entre el centro acomodado y la periferia marginal en «Mancha», o al revés, entre la periferia acomodada y el centro receptor de inmigrantes en «Capital»). Es dudoso que este sistema de acción ejerza una presión relevante para que el profesorado modifique su pedagogía, ya que la fama de las escuelas depende más de aquellas connotaciones que de estas actividades profesionales.

De otra parte, el mismo diseño de las políticas de elección ha venido a complicar el problema, porque la política educativa y el discurso pedagógico se han inspirado en una imagen sesgada de la elección escolar. Aún más, la expectativa de democratizar las escuelas españolas abriendo sus puertas a la participación se ha visto frustrada con el tiempo (Fernández Enguita, 1993), ya que los índices de abstención en las elecciones a los consejos escolares son muy elevados y los índices de asociación en las AMPA arrojan un notable sesgo a favor de las clases medias. Buena parte de la explicación de este efecto indeseado radica en las lagunas y las contradicciones con que se diseñaron

y aplicaron los objetivos relacionados con la implicación familiar en la escuela (Rambla, 1999).

En primer lugar, tanto los actores políticos como las definiciones oficiales han olvidado las particularidades de la elección escolar expuestas anteriormente. De hecho, en 1985 se antepuso la discusión sobre la financiación de la escuela concertada a la discusión sobre la participación y la implicación, ya que se esperaba que éstas fuesen espontáneas una vez se abriesen institucionalmente las puertas de la escuela. Los unos y los otros asumieron que las familias actuaban unitariamente, y pasaron por alto el reparto sexista de las responsabilidades educativas domésticas y las diferencias de perspectiva según las clases sociales.

En segundo lugar, tanto las leyes como los expertos acabaron adulterando el término «participación», y adoptaron sus acepciones más alejadas de la implicación familiar. De entrada, la LODE lo redujo a la participación en la programación de plazas escolares, y sus reglamentos ulteriores aplazaron varios años la convocatoria de elecciones (Viñao, 1985). Con ello en la vida cotidiana de las escuelas la participación se reducía a la presencia de los representantes de las Asociaciones de Madres y Padres en el Consejo Escolar. Las contradicciones oficiales se agudizaron aún más en la LOPEGCE. El documento que operó como el libro blanco de esta ley (MEC, 1994) dejaba de lado la relación con las familias al definir la calidad de la enseñanza, y llegaba al argumento circular de sostener simultáneamente que la «participación» era un factor y un indicador de la calidad.

El discurso pedagógico, por su parte, ha sobreentendido que la implicación es una cuestión de buena voluntad, la cual algunos imprecisos factores como la «desestructuración familiar» parecen malograr. Para muchos/as profesionales el actual desencuentro entre las familias y las escuelas se debe a los cambios sociales que

han multiplicado el número de familias monoparentales o han limitado las horas de convivencia entre los adultos y sus hijos (Rambla, 1998, 1999). De este modo la categoría «deestructuración familiar» les sirve para designar una heterogénea gama de situaciones potencialmente problemáticas como son los abusos y las negligencias, pero también el divorcio o el exceso de horas de trabajo. En muchas ocasiones quien usa un razonamiento reificador corre el riesgo de caer dentro de esta misma categoría para el profesorado.

En suma, en España la elección de escuela responde a las particularidades de los sistemas de acción social establecidos en cada localidad, donde además las clases sociales no eligen los centros escolares con unos mismos criterios. Por otro lado, la definición institucional de los procedimientos por los que las familias eligen las escuelas se ha desvinculado subrepticamente de su sentido originario de participación y, aún más, de su sentido de implicación familiar. El resultado es que el mecanismo reproduce las desigualdades de clase social porque silencia la perspectiva reificadora, corriente entre las familias de clase obrera, y sobrecarga las responsabilidades domésticas de las personas, normalmente las madres, que asumen la representación de su familia ante las escuelas.

LA DEFINICIÓN COLECTIVA DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS

A finales de 1997 tuve ocasión de analizar los razonamientos escolares con una técnica distinta a las entrevistas y las observaciones que habían alumbrado la anterior división de los razonamientos familiares en enfoques calculadores y reificadores. Evaluando mediante grupos de discusión un proyecto de investigación-acción en que habían participado familias procedentes de varias escuelas de «Mar» y

«Mancha», pude observar que el razonamiento calculador dominaba el debate tanto en los grupos que habían trabajado en el proyecto como en aquellos que había sido tomados como casos de control (Rambla, 2000). Fueron convocadas a las discusiones las Asociaciones de Madres y Padres de siete escuelas primarias en «Mancha» y «Mar», y acudieron unas sesenta personas, la mayoría mujeres, quienes fueron entrevistadas en tres grupos de clase media, cuatro grupos de composición social mixta y tres grupos de clase obrera.

Los grupos de clase media y los grupos mixtos recurrieron a un razonamiento calculador para justificar las ventajas de la escuela que habían elegido, y en ocasiones para formular quejas contra esta escuela. Estos discursos a menudo aludían a principios abstractos como la necesidad de controlar al profesorado, los consejos inspirados en distintas filosofías pedagógicas o la conveniencia de la implicación familiar en la escuela. Mantenían además un rico juego de matices entre estos principios y la narración de algunas circunstancias personales que los ejemplificaban y detallaban.

Los grupos de clase obrera usaron la misma pauta de expresión con unas intenciones distintas. En ocasiones echaron mano de la reificación, pero sólo en alusiones esporádicas. Por ejemplo, un grupo comenzó recordando la imposibilidad de controlar unos factores de cariz inexorable (como las malas condiciones del patio de recreo o la discrepancia entre los discursos y las prácticas de los políticos), pero acto seguido relativizó estos poderosos factores mencionando varias comparaciones y una explicación multifactorial del comportamiento infantil. En cambio, estos mismos grupos usaron mucho más el cálculo que las informantes homólogas en las entrevistas individuales. Entre otros, dos signos de estos razonamientos colectivos de cálculo fueron una interpretación de los motivos

del profesorado y la mencionada explicación de cómo se comportaban sus hijos/as.

A lo largo de todos estos comentarios se reprodujo también el juego de principios y narraciones registrado en las otras discusiones colectivas. Se invocaron principios como la educación en valores o la importancia de la implicación familiar en la escuela, se criticaron prejuicios locales sobre las «buenas» y «malas» escuelas o sobre los barrios gitanos, y se plantearon cuestiones que según el parecer de las participantes la escuela olvidaba. Una cuestión particularmente interesante fue la de los castigos. Las referencias a este tema manifestaron una incertidumbre parecida a la reificación, puesto que se repitió una y otra vez que los criterios al uso eran insatisfactorios pero no se aportaron alternativas. Ahora bien, se planteó una explicación del problema (eran inapropiados los criterios aprendidos de las propias madres) y una rica interpretación psicológica (las madres se sentían mal después de castigar). Por tanto, una nueva demanda dirigida a la escuela vino a sustituir aquella incertidumbre.

McCarthy (1993) ha esbozado un concepto analítico que permite interpretar en conjunto todos estos hallazgos etnográficos. Este autor apunta que las diferencias sociales de clase, género y etnia no operan simultáneamente para todo el mundo en todas las circunstancias, sino que a veces unas resultan significativas en unos contextos donde otras carecen de toda relevancia. Denomina «efectos asincrónicos» a estas múltiples posibilidades de manifestar las diferencias sociales. Afirma además que los efectos asincrónicos dependen de las relaciones de desigualdad que se establecen entre distintos grupos en distintos contextos.

La elección de centros escolares y la implicación familiar en ellos revelan un efecto asincrónico de clase y de género. Si sumamos las inclinaciones individuales de las familias, encontramos que la mayoría

de madres asumen la responsabilidad de mediar entre su hogar y la escuela (efecto de género), pero también salta a la vista la disparidad cualitativa entre la perspectiva calculadora de las mujeres de clase media y las mujeres de clase obrera (efecto de clase). Sin embargo, cuando la discusión de estos temas es colectiva, siguen siendo mujeres las protagonistas (efecto de género), y la disparidad de perspectivas de clase se reduce a una mera diferencia en el orden temático de la conversación. Además, las mujeres de clase obrera pueden ir más allá de su incertidumbre sobre muchos aspectos de la escuela para formular nuevas demandas (efecto de clase). En otras palabras, la desigualdad de las clases sociales ante la elección de escuelas es muy aguda si tomamos en consideración los razonamientos individuales; ahora bien, los razonamientos colectivos alteran los términos de esta desigualdad en la medida en que muestran que la perspectiva de las madres de clase obrera está planteando cuestiones que el discurso pedagógico y el discurso de las madres de clase media no tienen en cuenta.

Esta interpretación nos induce a revisar drásticamente el debate teórico sobre la posición de las familias y de la política educativa ante la reproducción escolar de las clases sociales. Este debate no sólo ha pasado por alto que las estrategias familiares se construyen a partir de situaciones desiguales, sino también que esta desigualdad proviene de unas distintas maneras de ver la educación. Con ello se ha concentrado en el grado de desigualdad, pero ha obviado el estudio de las posibilidades alternativas de la participación igualitaria, como aquellas a las que Thompson (1984) denominó «fuerzas para el cambio económico».

Así pues, está en juego el mismo concepto de «desigualdad educativa de clase». Recordemos que Bernstein (1993) ha argumentado contundentemente que las diferencias de código lingüístico no constituyen un déficit cultural, ya que la referencia

continúa al contexto inmediato responde a su propia lógica. En su misma línea Morais (1992, 1994) ha comprobado que el código elaborado (reglas para elaborar mensajes al margen del contexto de habla) favorece el desarrollo de la individualidad, pero el código restringido (reglas para elaborar mensajes referidos directamente al contexto de habla) también enseña, en este caso a objetivar las situaciones difíciles. Walkerdine y Lucey (1989) han mostrado cómo muchas mujeres entienden e intentan enseñar a sus hijos que una situación económica vulnerable puede exigir que alguien postergue el desarrollo de su individualidad. En consecuencia, esta desigualdad de clase que silencia el discurso de las madres de clase obrera no las perjudica solamente a ellas y a sus hijos e hijas, sino que también malogra la definición colectiva de lo que debe ser la educación. De este modo se convierten muchas decisiones familiares en motivo de angustia, sobre todo para las muchas madres y algunos padres que han asumido la responsabilidad directa de la educación de sus hijos e hijas, pero también se sustrae del debate público y del análisis pedagógico profesional el difícil problema de armonizar la individualización con la capacidad de responder ante las adversidades.

ESCUELA Y DEMOCRACIA PARTICIPATIVA

Ni es inevitable que la participación y la implicación familiares en la escuela sean sexistas y clasistas, ni es cierto que la simple apertura del margen institucional de elección aporte una mejora educativa. El análisis de estas cuestiones en España enriquece por un lado el alcance empírico de las teorías sociológicas sobre la escuela, y sugiere algunas revisiones conceptuales, pero también puede sugerir nuevas propuestas de actuación. En particular, proporciona nuevas razones para comprobar si la democracia participativa

podría remover estas y otras formas de desigualdad.

La cuestión de las desigualdades por clase social (como también de las desigualdades entre hombres y mujeres) no se reduce tan solo al grado de concentración y de dispersión de las distribuciones estadísticas del alumnado por unos centros, o de las credenciales escolares entre unos u otros grupos sociales (o de las pautas de interacción en el aula con respecto a chicos y chicas, o de las responsabilidades educativas familiares). Éstas y otras facetas de la desigualdad merecen atención porque se repiten con frecuencia a pesar de la injusticia que reproducen. Pero la cuestión de las desigualdades es también una cuestión de elección colectiva.

El economista Amartya Sen (1970, 1973) ha argumentado convincentemente que el bienestar social depende de las reglas de elección colectiva. De hecho, una distribución de los recursos es más o menos igualitaria de acuerdo con unas elecciones que afectan al conjunto de la colectividad. Y es razonable imaginar que será más igualitaria cuanto más amplia sea la participación en los procesos de elección colectiva. En este sentido, la desigualdad conlleva una pérdida de bienestar social en la medida en que reduce las capacidades de una parte de la población (Sen, 1983). Naturalmente, el bienestar educativo, que en pedagogía puede definirse como la alfabetización entendida en términos de concienciación (Freire, 1987), depende asimismo de las reglas de elección colectiva. Ahora bien, no se trata de la suma de las elecciones individuales de escuela sino de la elección colectiva de una manera de educar. En principio, es imposible sumar aritméticamente unos órdenes de prioridades distintos (Sen, 1970). Además, si las desigualdades silencian una voz, como la que plantea el problema de la individualización y la adversidad, se pervierte el mismo proceso de elección colectiva de una manera de educar, y se pierde un aspecto crucial del bienestar educativo, tal como sería la resolución de este problema.

Hoy en día varios métodos pedagógicos inspirados directa o indirectamente en el análisis sociológico de las desigualdades han sugerido que una participación y una implicación más democráticas en la escuela podrían subvenir estas desigualdades. Por un lado, se han consignado varias experiencias en que un acuerdo explícito entre el profesorado, el alumnado y sus familias, o al menos entre el profesorado y los grupos sociales menos favorecidos, ha permitido mejorar sustancialmente los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas marginales (Levin, 1990, 1997; Apple y Beane, 1997; Connell, 1998). Por otro, se ha defendido que la verdadera extensión de los derechos democráticos a todas las esferas de actividad públicas y privadas, y por tanto a situaciones como la gestión de las relaciones entre las familias y las escuelas, no sólo conlleva la igualdad de recursos entre los hombres y las mujeres sino también el beneficio colectivo de reconocer las diferencias de género (Pateman, 1988; Bock y James, 1992; Arnot y Weiler, 1993). Entre éstas figura la mayor dedicación de las madres a la educación, una responsabilidad privada que redundará en un bien común para el futuro de toda la sociedad.

CONCLUSIÓN

Las familias eligen la escuela de su prole de acuerdo con unos razonamientos que responden a distintas lógicas de clase. Algunos estudios españoles e internacionales sugieren que las familias de clase media calculan las ventajas y las desventajas de varias escuelas, pero este ejercicio es fútil para muchas familias de clase obrera, quienes no consideran la posibilidad de actuar individualmente sobre la escuela. Esta diferencia no es mecánica, ignoramos hasta qué punto es estadísticamente significativa, ni pretendemos que unas personas siempre lo calculen todo y otras nunca. Asimismo, la ausencia de cálculo no indica que un

razonamiento sea irracional, sino al contrario, que es una expresión de una forma de racionalidad colectiva. El cálculo ha aparecido en todos los grupos de discusión de una muestra cualitativa, caracterizados por una distinta composición social, y ha llevado a cuestiones muy relevantes a las madres de clase obrera. Mientras que el principio educativo de educar individuos suscita una adhesión irreflexiva entre las clases medias, en boca de los grupos de clase obrera abre una cuestión pedagógica olvidada: ¿cómo se educa a individuos en condiciones de vulnerabilidad social?

Puesto que el cálculo no es una propiedad universal de los razonamientos educativos familiares individuales, no es razonable suponer que la libertad de elección despierte una demanda ciudadana de mejor calidad escolar. Más bien parece que esta libertad de elección encarna el riesgo de privilegiar razones extrañas a las pedagógicas en las opciones familiares. El problema radica en el concepto de desigualdad.

Se ha defendido la libertad de elección escolar y la conveniencia de la implicación familiar en la escuela asumiendo que la suma de las estrategias individuales mejoraría el bienestar común. Si elegimos colectivamente esta manera de acceder a las escuelas, en principio todo el mundo tiene las mismas oportunidades una vez aclara sus preferencias. No obstante, esta posibilidad es empíricamente falsa y lógicamente contradictoria. La falacia empírica se desprende de los estudios referidos anteriormente, el contrasentido lógico es el corolario de la imposibilidad de sumar significativamente las preferencias individuales. Por ello es importante distinguir dos dimensiones de la desigualdad, a saber: la dispersión de las distribuciones de recursos (en este caso, las posibilidades de elegir escuela) y los perjuicios colectivos de esta dispersión (en este caso, el silenciar problemas detrás de los razonamientos reificadores). La segunda dimensión abre nuevas vías de reflexión y de exploración metodológica.

BIBLIOGRAFÍA

- APPLE, M.; BEANE, J.: *Escuelas democráticas*. Madrid, Morata, 1997.
- ARNOT, M.; WEILER, K.: «Feminism and Democratic Education», en M. ARNOT, K. WEILER (Ed.): *Feminism and Social Justice in Education*. London, The Falmer Press, 1993.
- BALL, S.: «Education Markets, Choice and Social Class: the market as a class strategy in the UK and the USA», en *British Journal of Sociology of Education*, 14, 1 (1993).
- BALL, S.; GEWIRTZ, Sh.: *Markets, Choice and Equity in Education*. Milton Keynes, Open University Press, 1995.
- BALL, S.; GEWIRTZ, Sh.: «Girls in the Education Market: choice, competition and complexity», en *Gender and Education*, 9, 2 (1997), pp. 207-222.
- BALL, S.; VICENT, C.: «I Heard It on the Grapevine: "hot" knowledge and school choice», en *British Journal of Sociology of Education*, 19, 3 (1998), pp. 377-400.
- BAUDELLOT, Ch.; ESTABLET, R.: *Allez les Filles!* Paris, Seuil, 1992.
- BERNSTEIN, B.: *Class, Codes and Control* (3 vols.). London, Routledge, 1971, 1975, 1977.
- *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, Morata, 1993.
- *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. London, Taylor y Francis, 1996.
- BOCK, G.; JAMES, S. (Eds.): *Beyond Equality and Difference*. London, Routledge, 1992.
- BOUDON, R.: *La desigualdad de oportunidades*. Barcelona, Laia, 1983.
- BOULTON, P.; COLDIRON, J.: «Does the rhetoric work? Parental responses to New Right policy assumptions», en *British Journal of Educational Studies*, 44, 3 (1996), pp. 296-306.
- BOURDIEU, P.: *La Distinción*. Madrid, Taurus, 1988.
- *Misère du Monde*. Paris, Seuil, 1993.
- BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A.: *Reforming Education and «Changing» Schools. Case Studies in Policy Sociology*. London, Routledge, 1992.
- BOWE, R.; GEWIRTZ, Sh.; BALL, S.: «Captured by the Discourse? Issues and concerns in researching "parental choice"», en *British Journal of Sociology of Education*, 15, 1 (1994).
- BRADLEY, L. H.: *Total Quality Management for Schools*. Lancaster, Tecnomonic Pub. Co., 1993.
- CALERO, J.; BONAL, X.: *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1999.
- CARABANA, J.: «Educación y estrategias familiares de reproducción», en L. GARRIDO, E. GIL (Eds.): *Estrategias familiares*. Madrid, Alianza, 1993.
- DALE, R.: *The State and Education Policy*. London, Open University Press, 1989.
- «A promoção do mercado educacional e a polarização da educação», en *Educação, Sociedade, Culturas*, 2 (1994).
- DAVID, M.: *Parents, Gender and Education Reform*. London, Polity, 1993.
- DAVID, M.; DAVIES, J.; EDWARDS, R.; READY, D.; STANDING, K.: «Choice Within Constraints: mothers and schooling», en *Gender and Education*, 9, 4 (1997), pp. 397-410.
- DAVIES, B.: «Schools as Organisations and the Organisation of Schooling», en *Educational Analysis*, 3, 1 (1981).
- DAVIES, D.: «Parent Involvement in the public schools. Opportunities for Administrators», en *Education and Urban Society*, 13, 2 (1987).
- *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa, Livros Horizonte, 1989.
- DEROUET, J. L.: *École et Justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris, Éditions Métailié, 1992.
- EDWARDS, T. M.; FITZ, F.; WHITTY, G.: *The State and Private Education. An Evaluation of the Assisted Places Scheme*. London, The Falmer Press, 1989.
- EDWARDS, T.; WHITTY, G.: «Parental Choice and Educational Reform in Britain», en *British Journal of Educational Studies*, 40, 2 (1993).
- EPSTEIN, J.: «Parent Involvement: What Research Says to Administrators», en *Education and Urban Society*, 19, 2 (1987).
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.: *Poder y participación en el sistema educativo*. Barcelona, Paidós, 1992.
- *La profesión docente y la comunidad escolar: crónica de un desencuentro*. Barcelona, Morata, 1993.

- FREIRE, P.: *L'educació com a pràctica de la llibertat*. Vic, Eumo, 1987.
- GORARD, S.: «Market Forces, Choice and Diversity in Education: the Early Impact», en *Sociological Research Online*, 2, 3 (1997).
- GREEN, A.: *Education, Globalization and the Nation State*. London, MacMillan, 1997.
- HATCHER, R.: «Market Relationships and the Management of Teachers», en *British Journal of Sociology of Education*, 14, 1 (1994), pp. 41-61.
- HIDALGO, N. M.; SIU, S-F.; BRIGHT, J. A.; SWAP, S. M.; EPSTEIN, J.: «Research on Families, Schools and Communities: a Multicultural Perspective», en J. BANKS, Ch. BANKS: *Handbook of Multicultural Education*. New York, MacMillan, 1995.
- KELLERHALS, J.; MONTANDON, Cl.: *Les stratégies éducatives des familles*. Paris, Delachaux et Niestlé, 1991.
- KNAPP, M.; WOOLVERTON, S.: «Social Class and Schooling», en J. BANKS, Ch. BANKS (Eds.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York, McMillan, 1995.
- KOHN, M.: *Class and Conformity. A Study in Values*. Chicago, Chicago University Press, 1977.
- LAREAU, A.: «Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital», en *Sociology of Education*, 60 (1987).
- LAREAU, A.: «Gender Differences in Parental Involvement in Schooling», en WRIGLEY, J. (Ed.): *Education and Gender Equality*. London, The Falmer Press, 1995.
- LEVIN, H.: «The Theory of Choice Applied to Education», en CLUNE, W. H.; WITTE, J. F. (Eds.): *Choice and Control in American Education*, vol. 1. London, The Falmer Press, 1990.
- LEVIN, H.: *Acelerated Schools Project, 1990-97*.
- MCCARTHY, C.: *Racismo y currículum*. Madrid, Morata, 1993.
- MEC: *Centros Educativos y Calidad de la Enseñanza*. Madrid, MEC, 1994.
- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P.: *Socialização primária e prática pedagógica*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1992.
- MORAIS, A. M. et al.: «Práticas Pedagógicas e Aproveitamento Diferencial em ciências: um estudo sociológico» (mimeo) *Estudos Sociológicos da Sala de Aula*. Lisboa, Universidade de Lisboa, 1994.
- OCDE: *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona, Paidós, 1990/1991.
- PATEMAN, C.: *The Sexual Contract*. London, Polity, 1988.
- RAMBLA, X.: «Social Relations and School Choice in Spain», en *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3, 2 (1998), pp. 1-17.
- «La participación ciudadana en la escuela», en *Revista Internacional de Sociología*, 24 (1999), pp. 55-73.
- «Domestic knowledge, Inequalities and Differences», en *The European Journal of Women's Studies*, 7 (2000), pp. 189-207.
- REAY, D.; BALL, S.: «Making their Minds Up: family dynamics of school choice», en *British Educational Research Journal*, 24, 4 (1998), pp. 431-448.
- RIBBENS, J.: *Mothers and their Children*. London, Polity, 1995.
- SEN, A.: *On Economic Inequality*. Oxford, Clarendon Press, 1973.
- *Elección colectiva y bienestar social*. Madrid, Alianza, 1976.
- «Poor, Relatively Speaking», en *Oxford Economic Papers*, 35 (1983), reproducido en A. SEN: *Nueva economía del bienestar. Escritos seleccionados*. Valencia, Universitat de València, 1995.
- THUROW, L. C.: «Educación e igualdad económica», en *Educación y Sociedad*, 2 (1983), pp. 159-171.
- TSCHORNE, P.: *Los padres en la escuela*. Barcelona, Laia, 1987.
- VIÑAO FRAGO, A.: «Nuevas consideraciones sobre la democratización y participación educativas», en *Educación y Sociedad*, 3 (1985), pp. 125-150.
- WALKERDINE, V.; LUCEY, H.: *Democracy in the kitchen*. London, Virago Press, 1989.
- WILSON, J. D.: *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Barcelona, Paidós, 1992.
- WRIGHT, E. O.: *Class Counts. Comparative Studies in Class Analysis*. London, Cambridge University Press, 1997.