

La reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo. El mapa escolar de València

Políticas de zonificación, libertad de elección
y segregación escolar

José Manuel Rodríguez-Victoriano,
Laura Martínez Junquero, Borja de Madaria, dirs.



La reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo. El mapa escolar de València

Políticas de zonificación,
libertad de elección y segregación escolar

José Manuel Rodríguez-Victoriano,
Laura Martínez Junquero,
Borja de Madaria, dirs.

Colección: Desarrollo Territorial
Papers, 8

Dirección de la colección: Maria Dolores Pitarch

Consejo de dirección: Josep Vicent Boira, Sacramento Pinazo, Joan Romero i Ana Sales

Esta publicación no puede ser reproducida, ni total ni parcialmente, ni registrada en, o transmitida por, un sistema de recuperación de información, de ninguna forma ni por ningún medio, sea fotomecánico, fotoquímico, electrónico, por fotocopia o por cualquier otro, sin el permiso de la editorial. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

© Del texto: los autores y las autoras, 2023

© De esta edición: Universitat de València, 2023

Publicacions de la Universitat de València
puv.uv.es
publicacions@uv.es

Coordinación editorial: Amparo Jesús-Maria Romero
Corrección: Letras y Píxeles, S. L.
Maquetación: Celso Hernández de la Figuera
Diseño de la cubierta: Celso Hernández de la Figuera

ISBN: 978-84-1118-198-3
Depósito Legal: V-2386-2023
Impresión: Ulzama Digital



ÍNDICE

SOBRE LAS AUTORAS Y LOS AUTORES.....	11
---	-----------

PRÓLOGO. CELEBRANDO LA INVESTIGACIÓN MILITANTE	
<i>Jaume Martínez Bonafé.....</i>	<i>17</i>

INTRODUCCIÓN. LA REPRODUCCIÓN DE LA DESIGUALDAD SOCIAL EN EL SISTEMA EDUCATIVO	
<i>José Manuel Rodríguez-Victoriano, Borja de Madaria y Laura Martínez Junquero</i>	<i>21</i>

PRIMERA PARTE DERECHO A LA EDUCACIÓN, CIERRE SOCIAL Y SEGREGACIÓN ESCOLAR

1. LIBRE ELECCIÓN DE LAS FAMILIAS Y SEGREGACIÓN ESCOLAR: ANÁLISIS JURÍDICO-CONSTITUCIONAL	
<i>Ana Valero Heredia.....</i>	<i>33</i>
2. LA FAMILIA, LA ESCUELA Y EL CIERRE SOCIAL	
<i>Enrique Martín Criado</i>	<i>57</i>
3. LA SEGREGACIÓN ESCOLAR Y EL DESMANTELAMIENTO DE LA EDUCACIÓN PÚBLICA EN ESPAÑA	
<i>F. Javier Murillo</i>	<i>71</i>
4. FALSOS Y VERDADEROS PROBLEMAS DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA: EL CASO DE LA SEGREGACIÓN SOCIAL ENTRE CENTROS	
<i>Julio Carabaña</i>	<i>95</i>
5. LA LUCHA CONTRA LA SEGREGACIÓN ESCOLAR: UNA VENTANA DE OPORTUNIDAD	
<i>Xavier Bonal, Sheila González y Judith Jacovkis</i>	<i>131</i>
6. LA SEGREGACIÓN ESCOLAR DESDE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA: REPRESENTACIONES, EXPERIENCIAS Y ALTERNATIVAS	
<i>Silvia Carrasco</i>	<i>147</i>

SEGUNDA PARTE
EL MAPA ESCOLAR DE VALÈNCIA:
DIMENSIONES CUANTITATIVAS Y CUALITATIVAS

7. **EL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN EN LA COMUNITAT VALENCIANA 2007-2019: DE LOS RECORTES A LA DISTRIBUCIÓN DESIGUAL**
Luis E. Vila167
8. **EL CONSEJO ESCOLAR DE VALÈNCIA: DEBATES Y PUGNAS EN TORNO A LA ZONIFICACIÓN ESCOLAR**
Mireya Royo Conesa 183
9. **LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN LA CIUDAD DE VALÈNCIA: LAS POLÍTICAS DE ZONIFICACIÓN ESCOLAR Y CRITERIOS DE BAREMACIÓN**
Vicent Horcas López y Sandra García de Fez203
10. **ZONIFICACIÓN Y ADMISIÓN: UNA SEPARACIÓN NECESARIA**
Borja de Madaria y Daniel Gabaldón Estevan 223
11. **DESIGUALDAD DE OPORTUNIDADES EDUCATIVAS Y SEGREGACIONES ESCOLARES EN VALÈNCIA**
Borja de Madaria, José Manuel Rodríguez-Victoriano y Luis E. Vila 259
12. **REPRESENTACIONES SOCIALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN LA CIUDAD DE VALÈNCIA: EL CONFLICTO ENTRE EQUIDAD ESCOLAR Y LIBERTAD DE ELECCIÓN**
José Manuel Rodríguez-Victoriano, Iván Lorente Olivares y Marina Requena303
13. **EL CLIMA ESCOLAR DESDE LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA: MICROSEGREGACIONES ESCOLARES EN LA ESCUELA DE VALÈNCIA**
Borja de Madaria, Laura Martínez Junquero, José Manuel Rodríguez-Victoriano e Iván Lorente Olivares 341
14. **CONCLUSIONES Y PROPUESTAS: UN PLAN CONTRA LA SEGREGACIÓN ESCOLAR EN LA CIUDAD DE VALÈNCIA**
José Manuel Rodríguez-Victoriano, Borja de Madaria, Laura Martínez Junquero, Sandra García de Fez, Vicent Horcas López, Daniel Gabaldón Estevan, Luis E. Vila y Ana Valero Heredia387

TERCERA PARTE
ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DE LA PERSECUCIÓN POLÍTICA,
JUDICIAL Y MEDIÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN

15. **EL PROCESO DE PERSECUCIÓN POLÍTICA, JURÍDICA Y MEDIÁTICA DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN «MAPA ESCOLAR DE VALENCIA»: O CUANDO LOS ACTORES EDUCATIVOS REACCIONARIOS CONSIDERAN DELITO LA INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA DE LA SITUACIÓN DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA**
José Manuel Rodríguez-Victoriano, Borja de Madaria e Iván Lorente Olivares 399

- 16. ANÁLISIS SOCIOLÓGICO DE LA CAMPAÑA MEDIÁTICO-POLÍTICA
CONTRA LA INVESTIGACIÓN SOCIAL SOBRE EL MAPA ESCOLAR
DE LA CIUDAD DE VALÈNCIA**
Fernando Conde407
- 17. LAS PROVINCIAS: UN PERIÓDICO AL SERVICIO DE LAS DERECHAS
Y LA MANIPULACIÓN**
Rafael Xambó 461

12. REPRESENTACIONES SOCIALES EN TORNO A LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN LA CIUDAD DE VALÈNCIA

El conflicto entre equidad escolar y libertad de elección

*José Manuel Rodríguez-Victoriano,
Iván Lorente Olivares, Marina Requena*

A Violeta Rodríguez

La historia ésta que llevamos detrás, y que nos arrastra, 40 años de conservadurismo, pero además, yo no hablaría de conservadurismo, hablaría de una derecha muy dura, propiciando unos valores que no son precisamente los valores públicos, lo que entendemos ampliamente por público. Entonces ahí se crea una mentalidad dentro de padres y madres que tienen hijos para escolarizar, se crea una mentalidad con una serie de temores, que no son tales temores... El hecho de que exista un grupo de niños de otras procedencias que no son las suyas en el aula, si eso se orienta bien y tienen las necesidades cubiertas, es enriquecedor, es enriquecedor... Pero desde el ayuntamiento del Partido Popular en la ciudad de València, todo eso se ha tratado siempre como un problema. Como ellos, de una manera elitista, han procurado que... o cuidado con más medios a la concertada. También la han cuidado en este sentido, de manera que la concertada puede elegir a su alumnado, mientras que la educación pública no (E27).

1. INTRODUCCIÓN

En la investigación social las metodologías cuantitativa y cualitativa son complementarias, su articulación posibilita un conocimiento más completo y complejo de sus objetos de estudio. El enfoque cuantitativo registra, explica y correlaciona los hechos sociales; el cualitativo analiza las representaciones sociales para comprender las diferentes imágenes, actitudes, estrategias y motivaciones, e interpretar¹ el

¹ La interpretación sociológica descifra y despliega los niveles de significación implícitos en la significación literal. Conjuga el análisis del nivel manifiesto del lenguaje, su significación

sentido social de sus lógicas prácticas (Ortí, 1986). En consonancia con este planteamiento, el proyecto de investigación «Mapa Escolar de Valencia» articuló el registro y análisis de los datos cuantitativos de la realidad escolar con la investigación cualitativa de las representaciones sociales sobre la enseñanza obligatoria en la ciudad de València. De este modo, como hemos visto en el capítulo anterior, el análisis de los datos sociodemográficos se complementó, como veremos en este, con el análisis de las representaciones y las posiciones discursivas de los agentes educativos locales.

Las páginas que siguen presentan la investigación cualitativa realizada con los representantes del Consejo Escolar Municipal de València (en adelante, CEMV) y las familias de la ciudad sobre la enseñanza obligatoria en la ciudad. Partiendo de los aspectos metodológicos de la investigación, se analizan las diferentes representaciones de los **representantes** del CEMV sobre la evolución de esta enseñanza, las políticas de la administración educativa, el proceso de elección de centro y los modelos de zonificación escolar.

El análisis de este campo discursivo muestra que las representaciones sociales de los agentes educativos se configuran a partir de tres conflictos centrales. El primero, de orden ideológico, enfrenta la libertad de elección de las familias con el derecho a la equidad educativa. El segundo, de orden político, confronta la opción por la centralidad de la titularidad pública de los centros escolares con la opción de desarrollar la escuela privada subvencionada; el sector público, la titularidad pública en los centros escolares, frente a la opción por la escuela privada subvencionada. Y, por último, el tercer conflicto subsume los anteriores y los traslada a las políticas de zonificación escolar, enfrentando de nuevo dos posiciones: el distrito único y la zonificación de proximidad. En suma, un campo discursivo atravesado por el conflicto entre la defensa de la equidad educativa –y la centralidad de los centros públicos en esa tarea– y la defensa de la libertad de elección escolar de las familias y el incremento de subvenciones a los centros privados concertados.

El capítulo concluye distinguiendo las consecuencias sociales de una u otra orientación educativa. Si en un caso se contribuye a reforzar la igualdad de oportunidades a través del sistema educativo, en el otro se contribuye a la reproducción de la distancia social y la segregación escolar del alumnado y sus familias. La participación de los agentes educativos, en particular del CEMV, en la resolución de esta disyuntiva deviene crucial, ya que la responsabilidad en la implementación de una u otra política recae, en última instancia, en la administración educativa de turno.

semántica, «lo que el lenguaje dice», con el análisis del nivel latente, es decir, su sentido pragmático, «lo que el lenguaje hace» (Ibáñez, 1985).

2. LA INVESTIGACIÓN CON LOS REPRESENTANTES DEL CONSEJO ESCOLAR MUNICIPAL DE VALÈNCIA

Para explicar las representaciones sociales y comprender su sentido es necesario conocer las condiciones históricas y sociales que están en la base de su producción.² Como hemos visto en los capítulos precedentes, la evolución del sistema escolar en las tres últimas décadas ha estado acompañada por notables transformaciones políticas, legislativas, económicas y sociales. Enumeraremos algunas de las más relevantes. En el ámbito político, la institucionalización del sistema educativo español ha arrastrado un agudo conflicto entre dos interpretaciones del artículo 27 de la Constitución española: una lectura que incide en la defensa de la libertad de enseñanza y el derecho de las familias a que sus hijos puedan recibir adoctrinamiento religioso o moral, y otra que prioriza la necesidad de garantizar la equidad y el derecho a la educación, así como la participación de la comunidad educativa en el control y la gestión de los centros escolares y la inclusión de las otras lenguas del Estado español (Bonal y Scandurra, 2019: 4).

En el ámbito legislativo sobresale la LOMCE. Su marco normativo combinó ingredientes ideológicos conservadores y neoliberales y simultaneó elevados niveles de intervención y control público de la enseñanza con sistemas altamente liberalizados de gestión escolar (Murillo, Benavi y Pinilla, 2018; Díez, 2018). La modernidad conservadora (Bonal y Tarabini, 2016; Torres, 2017) que dio pie a nuevas formas de subjetividad neoliberal entre los diversos sectores educativos.

En el ámbito económico, destaca la crisis de 2008. En este periodo, se intensificó la movilidad descendente entre las clases medias valencianas (Castelló-Cogollos, 2022). El temor a descender de clase social se integró en la atmósfera de las familias. En el sistema educativo, los recortes del gasto público incrementaron unas desigualdades escolares generadas por la doble red de escolarización y precarizaron las condiciones materiales y laborales de sus centros públicos.³ Sin embargo, para los centros privados concertados la situación fue diferente, ya que se beneficiaron de las políticas educativas del Partido Popular en un doble sentido. Por una parte, incrementaron sus subvenciones públicas. Por otra, en su gestión escolar, la administración educativa toleró las cuotas ilegales que estos centros obligan a pagar «voluntariamente» a las familias. Y la inspección educativa permitió –en particular a los centros religiosos que concentran a los sectores de clase media alta y alta de las familias valencianas– que no asumieran los cupos que les correspondían de escolares procedentes de otras nacionalidades o con necesidades educativas especiales.

Los elementos anteriores forman parte del sustrato de las representaciones sociales sobre el sistema escolar. Nos dan las claves para entender el deterioro de la

² Las representaciones sociales no son gratuitas, ni expresan perspectivas estrictamente individuales, por el contrario, corresponden a: «razones prácticas de sujetos sociales en conflicto por la producción y la distribución tanto de lo material como del sentido» (Alonso y Rodríguez-Fernández, 2013: 15).

³ Las investigaciones sociológicas realizadas en estas últimas décadas (García, 1991; Aparici, Duart y Rodríguez-Victoriano, 1991; VV. AA., 1993; Colom, 2012; Hernández, 2019) han reflejado adecuadamente esta situación.

imagen de la escuela pública en la ciudad y, como veremos más adelante, la emergencia de los procesos de invisibilidad e indiferencia moral (Bauman, 1998) ante las desigualdades educativas y la segregación escolar.

El CEMV, como ha quedado expuesto en el capítulo escrito por Mireya Royo en el presente volumen, es un órgano de participación esencial para impulsar la equidad educativa en el ámbito municipal. En él se encuentran representados los principales agentes educativos locales. Sus atribuciones son relevantes, desde la planificación educativa, la detección del alumnado con necesidades educativas especiales, la elaboración de informes y propuestas de intervención contra los desequilibrios en la planificación y gestión del proceso de admisión del alumnado, hasta la promoción de actividades que favorezcan la adquisición de valores democráticos y estimulen la convivencia cívica. Por otra parte, los informes que tiene la obligación de elaborar anualmente le facultan para formular sugerencias y propuestas a la administración educativa autonómica. Entre ellas destaca la propuesta de zonificación escolar, decisiva para la delimitación del mapa escolar de la ciudad.

No obstante, a pesar de su importancia como órgano de participación local, el ejercicio de las atribuciones del CEMV solo deviene factible, como su propia historia ha demostrado, si dispone de recursos propios y autonomía ante los partidos políticos que gobiernan en el municipio. En este sentido, su grado de implantación y consolidación, el mayor o menor ejercicio efectivo de sus competencias o, por último, la mayor o menor participación de los diferentes actores en la gestión de sus actividades reflejan el grado de democratización del sistema escolar municipal.

Centrados ya en el diseño de la investigación cualitativa con los representantes del CEMV, partimos del hecho de que se trata de informantes altamente cualificados, ya que poseen un amplio conocimiento de la realidad escolar de la ciudad. Asimismo, tuvimos en cuenta que en la composición de este órgano se encuentran presentes la práctica totalidad de los sectores educativos locales. Ambas circunstancias lo convierten en un espacio privilegiado para acceder al conocimiento de las representaciones sociales sobre la educación obligatoria en la ciudad. Por estas razones, unidas al criterio metodológico de incentivar la máxima participación⁴ de sus miembros en el proceso de investigación, la muestra cualitativa de las entrevistas abiertas incluyó a la totalidad de los representantes del CEMV.

Sin embargo, este objetivo no se pudo completar. Hubo dos sectores que declinaron participar en la investigación: la Federación Católica de Asociaciones de Padres de Alumnos de Valencia, que expresamente se negó a cualquier tipo de colaboración científica, y el representante de la administración educativa, quien declinó realizar la entrevista, aduciendo que no había obtenido el permiso que necesitaba de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. Se trata de dos ausencias relevantes, el sector de madres y padres más elitista de la escuela concertada religiosa y el sector que

⁴ La participación del CEMV en el proceso de investigación se desarrolló a través de sesiones de trabajo conjuntas, donde el equipo de investigación presentó el diagnóstico y las conclusiones preliminares del proyecto. Las aportaciones y las críticas de los miembros del CEMV en estas sesiones enriquecieron sustantivamente las conclusiones y las propuestas finales del proyecto de investigación.

representa a la administración educativa autonómica. Sus ausencias mostraron la intensa conflictividad presente entre los sectores escolares de la ciudad. También sirvieron para visibilizar cómo los juicios de valor, basados en el interés económico y las creencias religiosas, de un lado, o en el cálculo electoral, de otro, son para determinados sectores del campo educativo más importantes que los juicios de hecho basados en el conocimiento empírico de la realidad escolar.⁵

En total, como muestra la tabla 12.1, se realizaron veintitrés entrevistas abiertas a los miembros del CEMV.

- Nueve al profesorado del sector público y privado designado en representación de sus organizaciones sindicales.
- Seis a los vocales designados en representación del sector de madres y padres de alumnos de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de la provincia de València (FAMPA).
- Dos a los vocales designados por la Federación Valenciana de Estudiantes (FAAVEM).
- Una a la vocal designada por la Federació d'Associacions Veïnals de València (FAAVV).
- Cinco al resto de vocales designados por el sector de directores y directoras de centros públicos y titulares de centros privados.

Tabla 12.1
Entrevistas realizadas a representantes del CEM

Sector A. Vocales del profesorado designados por organizaciones sindicales	
<i>Participantes</i>	<i>Número de entrevistas e identificaciones</i>
Intersindical Valenciana (STEPV). Sector público	2 (E1 y E2)
Federación de Enseñanza de CC. OO. del País Valencià (CC. OO.-PV). Sector público	1 (E3)
Unión Sindical Obrera de la Comunitat Valenciana (USO-CV). Sector público	1 (E4)
Confederación Sindical Independiente de Funcionarios (CSIF). Sector público	1 (E5)
Federación del Sindicato Independiente de Enseñanza de la Comunitat Valenciana (FSIE-CV). Sector privado	2 (E6 y E7)

⁵ Esta situación ilustra didácticamente cómo los procesos de investigación social, en particular los cualitativos, están siempre abiertos a la contingencia. Nos recuerda, ante cualquier ingenuidad académica o investigadora, la continua necesidad de ejercitar la reflexividad y la vigilancia epistemológica. Pero, sobre todo, nos muestra ejemplarmente que las investigaciones sociales sobre objetos muy marcados por el conflicto social pueden acabar, ellas mismas, formando parte del propio conflicto que investigan.

Figura 12.1 (cont.)
Entrevistas realizadas a representantes del CEM

<i>Participantes</i>	<i>Número de entrevistas e identificaciones</i>
Unión Sindical Obrera de la Comunitat Valenciana (USO-CV). Sector privado	1 (E9)
Sector B. Vocales de madres y padres de alumnos	
Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de la provincia de València (FAMPA)	6 (E11, E12, E13, E14, E15 y E16)
Federación Valenciana de Estudiantes (FAAVEM)	2 (E19 y E20)
Sector D. Vocales de la dirección de centros públicos y titulares de centros privados	
Titulares de centros privados	2 (E22 y E23)
Directores y directoras de centros públicos	3 (E24, E25 y E26)
Sector G. Vocales de la organización sindical más representativa	
Confederació Sindical de CC. OO. del País Valencià (CC. OO.-PV)	1 (E27)
Sector E. Vocales de la Federació d'Associacion Veïnals de València	
Federació d'Associacions Veïnals de València (FAAVV)	1 (E28)

Los núcleos temáticos del guion de las entrevistas abiertas fueron los siguientes:

- La situación de la educación pública en la ciudad de València. Su evolución reciente, el papel de la zonificación escolar en la planificación educativa, el lugar de los centros públicos y los centros concertados de titularidad privada, las relaciones entre los barrios y los centros, y los vínculos entre las desigualdades sociales y la educación obligatoria.
- Las diferentes perspectivas sobre problemas educativos, como: leyes, infraestructuras, ratios, escolares extranjeros e inmigración, líneas en valenciano, actividades extraescolares, rendimiento y fracaso escolar.
- Las percepciones sobre el funcionamiento del CEMV y la dinámica de las relaciones entre los distintos sectores.
- La percepción de los diversos agentes de la comunidad educativa: familias, profesorado, escolares, Administración pública, sindicatos y consejos escolares de centro.
- La caracterización y las representaciones de la educación obligatoria, sus límites actuales y sus posibilidades futuras.

Las entrevistas aportaron una información exhaustiva y detallada sobre la evolución reciente de la enseñanza obligatoria, su situación concreta en 2017, sus límites y posibilidades, así como las diferentes posiciones y los principales conflictos entre los

sectores educativos.⁶ El análisis sociológico de sus discursos se dirigió a «develar» lo obvio, a «desnaturalizarlo» e inscribirlo en el contexto histórico y social que, como veíamos anteriormente, lo ha hecho posible (Conde, 2009). Para ello se delimitaron, en primer término, las «posiciones discursivas» básicas respecto al objeto de investigación a través de la respuesta a dos preguntas iniciales: ¿quién habla? y ¿desde qué sector educativo se dice lo que se dice? En segundo término, se estableció la configuración narrativa en las que se organizan las posiciones anteriores, para dar respuesta a otras dos preguntas: ¿qué hay en juego en lo que se dice? y ¿qué se quiere decir con lo que se dice? El resultado de este trabajo nos ha permitido sistematizar el campo discursivo de los representantes del CEMV y las familias de la ciudad y relacionarlo con los intereses y las lógicas prácticas del lugar social desde el que son enunciados.

3. LAS POSICIONES DISCURSIVAS SOBRE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN EL CONSEJO ESCOLAR MUNICIPAL DE VALÈNCIA

El campo discursivo de los vocales del CEMV se configura a partir de una doble oposición en la que se cruzan dos ejes. El primer eje confronta dos visiones de la educación obligatoria: una que sitúa la equidad educativa en el centro de su posición discursiva y otra que lo hace con la libertad de elección de las familias. El segundo eje opone otras dos perspectivas. La primera privilegia la titularidad pública de los centros escolares y reivindica su primacía en la organización del sistema de enseñanza. La segunda perspectiva afirma el papel central de los centros de titularidad privada subvencionados y reclama su equiparación de «pleno derecho» con los de titularidad pública.

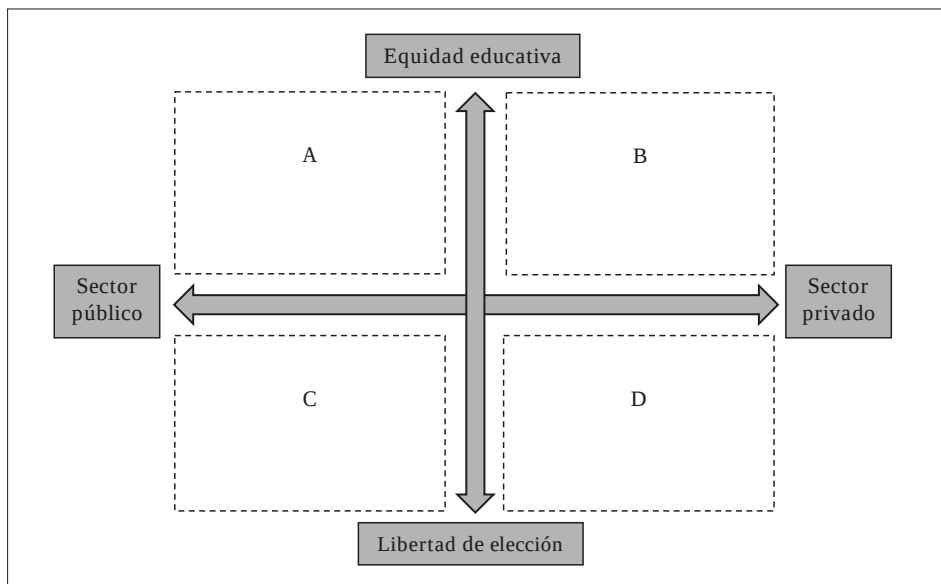
La proximidad o lejanía con los vértices de los ejes que configuran esta doble



vertical de la polaridad ideológica –Equidad / Libertad de elección–, con el eje horizontal –Sector público / Sector privado– de la polaridad política define estas cuatro posiciones. Cada una de ellas presenta convergencias y divergencias con los cuadrantes contiguos y un máximo de diferenciación/oposición con el situado en el extremo opuesto, que no toca por ningún lado. De este modo, entre las posiciones se dibujan cuadros de fuerza que permiten ubicar y explicar sus imágenes, actitudes, comportamientos, normas y valores con respecto a la educación obligatoria en la ciudad.

⁶ Las entrevistas transitaron por un lugar difícil atravesado por intereses enfrentados y visiones antagónicas. Los lugares difíciles, como señaló Bourdieu en la *Miseria del mundo* (1997), son con frecuencia difíciles de describir y pensar. Valga esta última consideración para insistir en la enorme distancia entre las imágenes unilaterales, que a menudo transmiten las simplificaciones políticas y mediáticas de la realidad escolar, y la representación compleja y múltiple de la comunidad escolar, con posiciones discursivas diferentes y, a menudo, inconciliables.

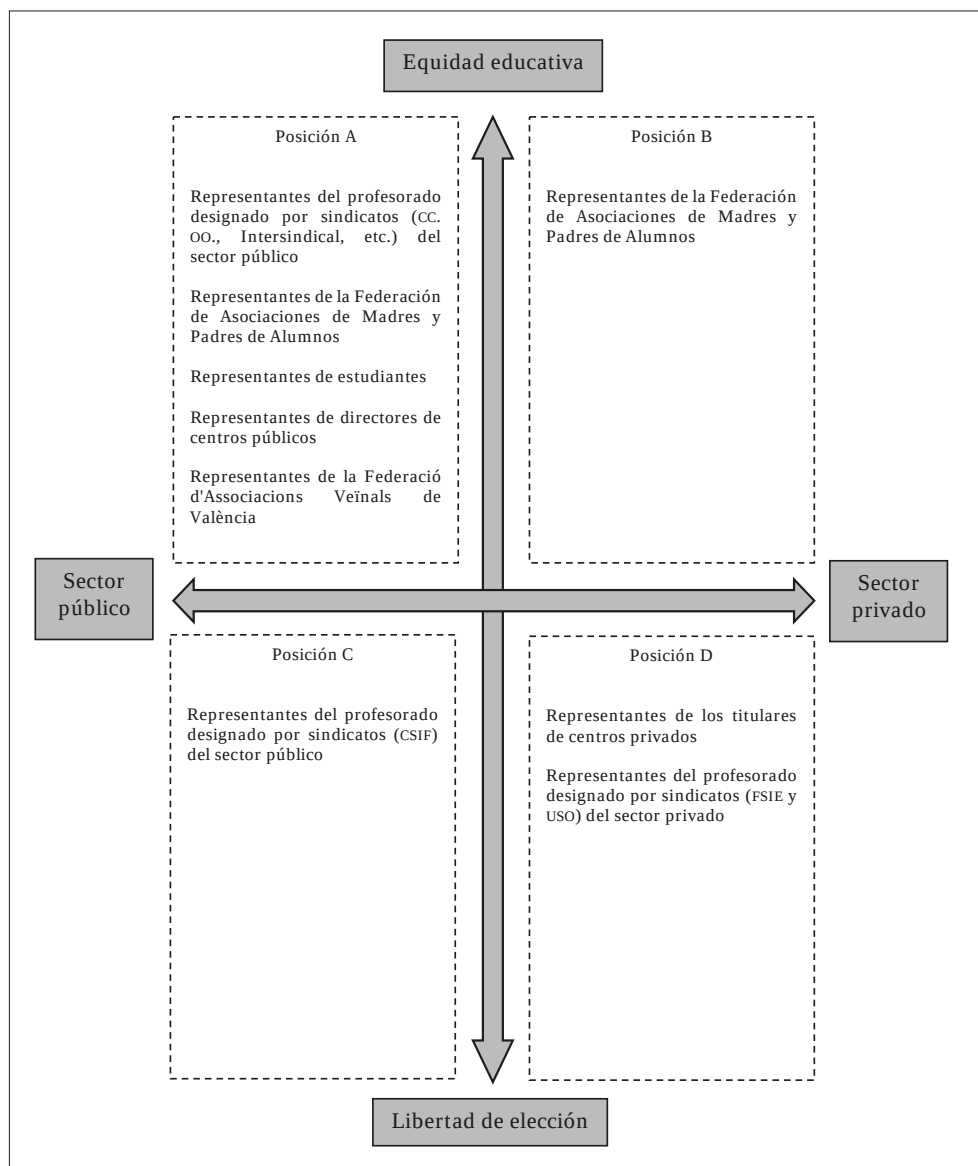
Figura 12.1
Ejes de las oposiciones discursivas con sus cuatro posiciones básicas



La primera posición discursiva, caracterizada como «A», situada en el cuadrante superior de la izquierda, se caracteriza porque sus representaciones sociales de la educación obligatoria se encuentran en el espacio delimitado por el sector público y la equidad educativa. Desde esta posición, el principio de la libertad de elección es descrito como un mero postulado ideológico, ya que las desigualdades económicas y culturales de un gran número de familias impiden su ejercicio real. Y, en la práctica, solo sirve para favorecer a las más favorecidas. Se insiste en que no hay una igual libertad de elección para todas las familias. Se denuncia la precarización de la escuela pública y el fomento de la escuela concertada que ha caracterizado la evolución de la educación obligatoria en la ciudad en las dos últimas décadas.

En su argumentación, las políticas educativas del Partido Popular han sido las responsables tanto del deterioro material de los centros públicos y de sus condiciones de trabajo como de las ventajas y privilegios otorgados a los centros privados subvencionados. En esta posición discursiva se ubican la mayor parte de los representantes del profesorado de los centros públicos designados por las organizaciones sindicales CC. OO. e Intersindical; los directores y directoras de los centros públicos; los representantes de la Federación Valenciana de Estudiantes; la mayor parte de los representantes de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de la provincia de València y la práctica totalidad de los representantes de la Federació d'Associacions Veïnals de València, como resume la figura 12.2.

Figura 12.2
Ubicación de los representantes del CEMV en el campo discursivo



La segunda posición discursiva, caracterizada como «D», se encuentra situada en el cuadrante inferior derecho, en el espacio delimitado entre el extremo inferior del eje vertical, que señala la libertad de elección, y el extremo derecho del eje horizontal, que apunta hacia el sector privado de los centros escolares subvencionados. En esta posición, la libertad de elección de las familias y su defensa es el principio que debe guiar la organización del sistema educativo. Sus componentes discursivos anteponen la satisfacción de la «demanda social» a cualquier otra consideración social o pedagógica. Los centros de titularidad privada subvencionada

no se conciben como subsidiarios, sino como complementarios de los centros de titularidad pública.

Para esta posición, la desigualdad educativa más acuciante es aquella que padecen los propios centros privados concertados por su deficiente subvención pública. En consecuencia, reivindican su estricta equiparación con los centros de titularidad pública. Sus críticas en política educativa se concentran en el Gobierno autonómico surgido tras las elecciones de 2015. Consideran que sus medidas ponen en peligro los centros privados concertados y la propia libertad de elección de las familias. En esta posición se ubican los representantes de los titulares de los centros privados y los representantes del profesorado de los centros privados designados por las organizaciones sindicales USO y FSIE.

Las otras dos posiciones, caracterizadas como «C» y «B», completan el campo discursivo e incorporan algunas variaciones significativas. La posición «C» se encuentra en el cuadrante inferior de la izquierda, entre el extremo del eje vertical que apunta hacia la libertad de elección y el extremo del eje horizontal que señala al sector público. Próxima al sector público, ~~se justifica~~ la elección de los centros privados concertados  utilizando tres líneas argumentales:

- a) El «deterioro» de los centros públicos y la segregación de su alumnado, que explicaría la elección de los centros privados concertados por parte de las familias.
- b) La tolerancia de las diversas administraciones educativas con el incumplimiento por parte de los centros escolares concertados de las normas relativas a la distribución equitativa del alumnado con necesidades educativas especiales, ~~promoviendo la segregación escolar~~.
- c) Las ventajas que, en tanto que «empresas educativas», tienen los centros privados concertados en la gestión escolar.

En esta posición se ubican los representantes del profesorado designado  el sindicato CSIF.

El campo discursivo del CEMV se completa con la posición «B», situada en el cuadrante superior de la derecha, entre el extremo del eje vertical que señala la equidad educativa y el extremo del eje horizontal que apunta al sector privado. Aunque próxima al sector privado, lo sustantivo de su línea argumental consiste en que la opción por los centros concertados no responde tanto al ejercicio de la libertad de elección como, más bien, a las insuficiencias de los centros públicos para atender las necesidades de escolares con problemáticas más específicas. En este sentido, a pesar de su aparente contradicción, se reivindica la necesidad de impulsar la equidad educativa en el conjunto del sistema escolar por parte de la administración educativa. En esta posición se ubican representantes de la Federación de Padres y Madres de Alumnos de la provincia de València escolarizados en centros privados concertados.

4. LA CONFIGURACIÓN NARRATIVA DE LOS CONFLICTOS CENTRALES: EQUIDAD Y LIBERTAD; CENTROS PÚBLICOS CENTROS PRIVADOS

Presentaremos a continuación la configuración narrativa⁷ de los conflictos centrales entre los diversos sectores del CEMV. Comenzaremos por el conflicto ideológico entre la «libertad de elección» de las familias y la «equidad» educativa. El sector de representantes de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos de la provincia de València (FAMPA) lo ve como una intensa confrontación entre lo que definen como el «discurso de la igualdad». Un conflicto para el que, desde esta perspectiva, no cabe el espacio de encuentro. Veamos su argumentación:

... Es el principio de la libertad, como cualquier planteamiento neoliberal. Es el discurso de la libertad [pausa] el discurso de la libertad. Y nosotros planteamos el discurso de la igualdad. Entonces bueno... no, no, no hay encuentro, no hay espacio de encuentro. Su discurso de siempre es la libertad de elección de los padres. Y ya claro, la libertad de elegir, el que se puede permitir elegir, porque muchas familias no se pueden permitir elegir. Entonces bueno, ese es el espacio de controversia y de confrontación que no hay. No nos ponemos de acuerdo en nada (E14).

En el otro extremo de la configuración narrativa, el sector de representantes del profesorado de la Federación del Sindicato Independiente (FSIE) proclama la libertad de elección de las familias. Para este sector, si la educación gratuita se llevara a cabo solamente en los centros de titularidad pública, atentaría contra la libertad de elección de las familias y contra la propia convivencia democrática. Desde su mirada, la democracia implica que las familias puedan acceder a una educación pública, religiosa o laica. En consecuencia, los centros privados deben ser subvencionados con recursos públicos. Si no fuera así, dicen, equivaldría a un «régimen dictatorial»:

Si tu només ho dones en la pública gratuït, estàs donant només una opció d'educació, i la llibertat és tindre moltes opcions. No hem de perdre-ho de vista, val? Perquè quan aprovaren la Constitució, un dels punts més complicats fou el de l'educació. I quan es van dissoldre les Corts, en varies ocasions, que s'alçaren i deixaren de... La dissolgueren, la reunió que tingueren a l'hora d'aprovar la Constitució fou el tema de l'educació. Per què hi havia qui opinava que l'educació hauria de recaure només en l'Estat i hi havia qui deia que no, que en l'Estat i en l'entitat que volguera donar una educació, ja siga l'església, siga un centre privat, siga un centre laic, el que siga, val? De manera que si tu garanteixes que tots els pares puguin accedir tant a una educació pública, com a una educació religiosa, com a una educació laica... ja estàs donant llibertat per a què es trie, i això és democràcia, val? Si només dones una opció no és democràcia, val? Els règims que són dictatorials només donen una opció (E7).

⁷ Las configuraciones narrativas nos permiten entender las principales dimensiones y valoraciones que organizan el sistema de representaciones sociales y posiciones discursivas. El juego de la sogatira nos puede servir como ilustración. En este juego dos equipos tiran de la cuerda en dos direcciones opuestas. La cuerda es la que los separa y al mismo tiempo es la que los mantiene unidos. La configuración narrativa sería el equivalente a la cuerda que mantiene unido el sistema de posiciones y, al mismo tiempo, evidencia las fuerzas y las tensiones que lo separan (Requena, Conde y Rodríguez, 2019).

Desde las posiciones discursivas «A» y «B», se señala cómo la desigualdad social de origen de las familias de los escolares altera el proceso de «libre elección»  muestra sus determinaciones reales. La elección de un centro concertado o el cambio de un centro público a otro privado concertado deviene un recurso que utilizan las familias para separar a sus hijos o hijas de los de aquellos otros grupos sociales que asocian –por su condición de extranjeros, por su situación de pobreza económica o por sus rasgos culturales– con una situación social diferente e inferior a la suya. De este modo, tanto la «libre» elección de centro como la opción por unas determinadas creencias religiosas y valores educativos quedan subordinadas a otro criterio de orden superior, a saber, distanciarse y distinguirse de aquellos grupos sociales considerados económica, social o culturalmente inferiores. Desde esta lógica práctica, los centros privados concertados que, de forma directa o indirecta, seleccionan a las familias de su alumnado devienen la alternativa:

La historia ésta que llevamos detrás, y que nos arrastra, 40 años de conservadurismo, pero además, yo no hablaría de conservadurismo, hablaría de una derecha muy dura, propiciando unos valores que no son precisamente los valores públicos, lo que entendemos ampliamente por público. Entonces ahí se crea una mentalidad dentro de padres y madres que tienen hijos para escolarizar, se crea una mentalidad con una serie de temores, que no son tales temores.... El hecho de que exista un grupo de niños de otras procedencias que no son las suyas en el aula, si eso se orienta bien y tienen las necesidades cubiertas, es enriquecedor, es enriquecedor. Pero desde el ayuntamiento del Partido Popular en la ciudad de València, todo eso se ha tratado siempre como un problema. Como ellos, de una manera elitista, han procurado que, o cuidado con más medios a la concertada. También la han cuidado en este sentido, de manera que la concertada puede elegir a su alumnado, mientras que la educación pública no (E27).

La confrontación ideológica entre libertad de elección o equidad educativa tiene su correlato político en la oposición entre la titularidad pública y la titularidad privada de los centros escolares. En este segundo conflicto se enfrentan dos lógicas prácticas. La primera afirma la centralidad de la escuela pública y la subsidiaridad de los centros privados concertados. La segunda reivindica la escuela privada concertada y su carácter complementario de «pleno derecho» de la escuela pública. Las entrevistas con el sector de directores y directoras de los centros públicos y las del sector de la FAMPa ilustran claramente la primera posición. Inciden en la prioridad de la escuela pública frente a la privada subvencionada y denuncian el deterioro y los recortes económicos que ha sufrido en los últimos años por parte de la administración educativa de los Gobiernos del PP:

Som tres directores, lo que diguem sempre és defensant l'escola pública i sempre que si té que fer qualsevol cosa, se faça a l'escola pública. Igual que ells defensen, o...? Nosaltres a la pública i si té que fer algo a la pública. I demanem que no se suprimisca en la pública. En lo demás no és competència de... Ahí està la nostra opinió com a directores de la pública i l'opinió dels demás. I luego, s'aplega a un consenso, perquè que nosaltres defensem l'escola pública. I si hi ha que retallar, en l'escola pública que no se retalle (E14).

Desde esta perspectiva, se reivindica la prioridad en las políticas educativas del sector público frente a los centros concertados. Se argumenta que la subvención de

los centros privados no favorece a todos los escolares por igual y que contribuye a la desigualdad educativa. Apuntan además que los centros privados concertados, a diferencia de los públicos, no son gratuitos, y cobran u obligan a realizar aportaciones «voluntarias» a las familias. Estos cobros –que aun siendo ilegales se realizan habitualmente– permiten a los centros concertados elegir a unas familias y excluir a otras:

Pues això, n'hi ha moltes famílies que no ho poden pagar. Aleshores la tria en la concertada està claríssima i a l'ordre del dia. És de veres que l'escolarització se suposa que se fa conjunta i que la fa l'administració pública, no? La convocatòria d'escolarització és única per a tots i que tal no sé què, però clar, si la família quan va a informar-se al centre ja li diuen que ha de pagar quaranta, cinquanta, seixanta euros al mes, ja sap que no pot accedir a eixe centre (E5).

En el otro extremo de la configuración narrativa de este conflicto, la desigualdad educativa se localiza en otro lugar. Sus principales portavoces, el sector de titulares de centros privados y los representantes sindicales del profesorado del sector privado, entienden que son los centros concertados los que se encuentran discriminados económicamente por la administración educativa. En consecuencia, reclaman la equiparación de «pleno derecho» de la escuela privada concertada con la pública. En su discurso defienden el protagonismo de la escuela concertada y su no subsidiariedad en relación con la pública. Sostienen que, en la medida que es una «red complementaria», debe ocupar el mismo lugar que la pública y disponer de los mismos recursos.

Crec que totes les famílies ho volen aixina. Totes les famílies vull dir, que porten als fills a l'ensenyament concertat, volen que s'entenga que no són subsidiaris de ningú. Són en reds complementàries. Deu hi hauree un ensenyament públic d'altíssima qualitat. Jo crec que això fa grans als països, apostar per la cultura, eh? Però deu hi hauree un ensenyament concertat de no menos qualitat que l'ensenyament públic. Cuan parle de no menos qualitat, per lo menos és que els recursos que es destinaren no foren inferiors als que es destinen en l'ensenyament públic, eh?, eh? (E7).

El fundamento último en esta argumentación radica en el imperativo de la demanda social, en la libertad y el derecho de las familias para escolarizar a sus hijos e hijas en los centros que les interese:

Pensem que deu primar a l'hora de matricular als xiquets en un centre, deu primar la voluntat de les famílies, pel motiu que siga, que potser des d'un ideari escolar, a què simplement igual el pare i la mare han estudiat en un determinat centre i els agradaria que els fills estudiaren en el centre, igual tenen bona referència o bé personal o bé que els aplega de tercers... E... En últim terme pensem que és molt rellevant que qualsevol família pues tinga total llibertat per a optar al tipus d'educació dins de l'oferta educativa que hi ha. O. O ja no tipus d'educació, simplement al centre que els apetira, pensem que això devia de ser una cosa que deuria primar (E6).

5. LA PERCEPCIÓN DE LOS CAMBIOS POLÍTICOS EN LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

Tras las elecciones de mayo de 2015, después de veinticuatro años de gobierno del Partido Popular, tanto el Ajuntament de la ciudad como el Gobierno autonómico pasaron a ser dirigidos por una coalición de tres fuerzas políticas: Partido Socialista Obrero Español, Compromís y València en Comú en el Ajuntament; y Partido Socialista Obrero Español, Compromís y Podem en el Gobierno autonómico. En consecuencia, las entrevistas contienen observaciones, referencias y valoraciones sobre la administración educativa circunscritas a dos periodos políticos diferenciados. El primer periodo, más largo, comprende los veinticuatro años anteriores a 2015, con el Partido Popular en el Gobierno municipal. El segundo, mucho más corto, comprende desde el cambio de Gobierno municipal tras las elecciones de mayo de 2015 hasta el momento en que se realizaron la mayoría de las entrevistas y los grupos de discusión, entre mayo y diciembre de 2017.

Desde los sectores del CEMV que se integran en la posición discursiva «A», las referencias y valoraciones críticas se ciñen, sobre todo, al primer periodo, es decir, a los veinticinco años de gobierno del Partido Popular. Las alusiones a este periodo constatan el crecimiento de la desigualdad educativa. Refieren que la doble red de centros públicos y privados y la capacidad en la práctica de estos últimos de seleccionar a su alumnado contribuyeron a la reproducción de las desigualdades sociales en la ciudad de València.⁸ Su crítica destaca la responsabilidad de las políticas educativas del PP en el deterioro de los centros públicos de enseñanza y en la promoción y facilidades otorgadas a los centros religiosos concertados; en su permisividad, cuando no promoción, de la desigual distribución entre los centros públicos y los centros privados concertados del alumnado extranjero y del alumnado con necesidades educativas especiales. Insisten en que dicha distribución, que atendiendo a la legislación vigente debería haber sido equitativa, en la práctica se ha concentrado mayoritariamente en los centros públicos y ha incrementado los procesos de segregación escolar.

La percepción de esta desigual distribución de los recursos que ha deteriorado los centros públicos y ha fomentado a los privados concertados la perciben como las dos caras de una misma política educativa conservadora:

La educación ahora mismo, el sistema educativo en la ciudad de València, adolece de una falta de recursos, una falta de recursos que viene por mucho tiempo de gobiernos conservadores a los que no les ha preocupado prácticamente nada la educación pública y que todos los recursos iban más enfocados hacia la educación concertada y privada, a, sobre todo hacia la privada que estaba en manos de mmmm... de organizaciones religiosas. Entonces, ahora mismo, la enseñanza pública adolece de toda una serie de carencias, sobre todo a nivel de infraestructuras (E27).

⁸ En general, se trata de una posición discursiva científicamente mejor informada, en la medida que coincide con las evidencias de las investigaciones realizadas desde la sociología de la educación en estos últimos años (Cortázar, 2019; Colom, 2012: 43; Hernández, 2019: 387).

Durante este periodo de políticas educativas del Partido Popular, las aulas prefabricadas y los barracones y su persistencia en los centros públicos de la ciudad son vistos como el signo que mejor muestra el progresivo deterioro de la enseñanza pública. Un signo que ejemplifica con precisión el recorte de los recursos destinados a los centros públicos a lo largo de estas últimas décadas. Los sectores del profesorado representantes del sector público, las directoras y directores de centros públicos, los representantes de estudiantes y los de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos inciden particularmente en esta dirección:

¿Pues sabes lo que pasa ahora? Que durante todos estos años, el anterior gobierno pues entonces lo que hizo fue fomentar la concertada o la privada en detrimento de la pública. Entonces hay muchos colegios... En teoría un barracón, por ejemplo, es provisional, pero, sin embargo, hay colegios donde hay niños que empezaron con 3 años y han salido con 12 años estando en los barracones. Sin embargo, donde existen esos colegios de barracones, hay colegios concertados que se les ha dado suelo público, que se les ha...una serie de facilidades y ahora pues este nuevo ayuntamiento se encuentra con unos colegios con una serie de deficiencias tanto de estructura, como de modernización, como de muchas más cosas (E8).

A lo largo de las entrevistas con estos sectores, late implícita una pregunta sobre el sentido que ha tenido el mantenimiento de las aulas prefabricadas y los barracones a lo largo de estos años: ¿por qué no se resolvieron unas deficiencias tan llamativas? Más aún si se considera que se asientan en una ciudad que durante ese mismo periodo se proyectaba internacionalmente a través de grandes obras arquitectónicas, como la Ciudad de las Artes y las Ciencias, o mediante grandes eventos como la visita del papa Benedito XVI. Desde los sectores situados en la posición discursiva «A» se apuntan dos consideraciones a modo de respuesta. La primera destaca cómo los propios barracones suponen un «negocio» para aquellas empresas que los instalan y los alquilan:

Los barracones es un negocio. Los barracones es un alquiler, es un alquiler donde tienen que pagar. Hay colegios donde llevan pues 15, 20 años barracones. Eso es para la empresa que tenga los barracones, eso es un negocio de aquella manera. Entonces lo que te he dicho yo, vuelvo otra vez al anterior gobierno porque fue quien lo implantó. Si hubiese sido otro gobierno pues hablaría de otro gobierno. Ellos implantaron los barracones (E8).

La segunda considera que el mantenimiento de dichas deficiencias promociona la imagen y aumenta las ventajas de la red privada concertada. En este sentido, los barracones funcionarían como una publicidad negativa para los centros públicos, y positiva para los centros privados concertados. Una situación que inevitablemente afecta y condiciona el proceso de elección de centros escolares de las familias:

Facilitó también a los concertados y, sin embargo, a los públicos los llenó de barracones. P. Por tanto, ¿qué... qué opción tienen los padres? Si tú bajas el nivel, bajas las instalaciones, bajas el entorno, baja todo, degradas el colegio, lógicamente yo voy, yo como padre voy a puertas abiertas veo un colegio, otro colegio, veo lo que tú me ofreces y veo lo que tienen el otro, pues me voy a ir. Lo mejor pa mi hijo... (E8).

Por último, los representantes del sector de la FAMPa introducen una tercera línea argumental: los recortes en los recursos han ido acompañados por el deterioro

de las condiciones de trabajo del profesorado de los centros públicos. Ponen como ejemplo significativo las bajas que o no se han cubierto o han tardado tanto en cubrirse que han obligado al resto de los docentes a asumir esa tarea. Una situación, señalan, que cuando se produce en los centros privados no es conocida públicamente, pero que en el caso de los centros públicos es publicitada con «cierta mala intención» por la prensa que defiende los intereses de la escuela concertada:

...jo crec que s'ha fet publicitat ...publicitat de...mmm...de l'escola pública llevem recursos, i com llevem recursos...però crec que és una publicitat falta...vull dir, sí que es de veres que hem viscut una època...perquè no s'ha cobert baixes, però bueno en la concertada també hi passa...però bueno allò és un món més tancat, es queda tot més tancat eh...se fa publicitat i se...en els diaris...sempre...jo trobe que hi ha una certa mala intenció al respecte... (E13).

La confluencia de las situaciones anteriores ha contribuido a la devaluación de la imagen de la escuela pública entre las familias de la ciudad. Un deterioro fomentado directa o indirectamente por la política educativa del Gobierno conservador anterior, que ha favorecido y ha contribuido a reforzar los privilegios de la escuela concertada.

Por el contrario, desde la posición discursiva opuesta, la «D», apenas se alude al primer periodo del Gobierno del PP. Los representantes del profesorado del sector privado y los titulares de los centros privados dirigen las críticas a las políticas educativas que comenzaron a implementarse en 2015. Desde su punto de vista, fue a partir de aquel momento, con el cambio en los gobiernos autonómico y municipal, cuando comenzó la discriminación de los centros privados concertados en relación con los públicos:

Pensem que l'ensenyament concertat seria millorable, fonamentalment, si es destinaren més recursos a l'ensenyament concertat. Pensem que l'ensenyament concertat, ja que té demanda social, deuria millorar en atenció per part de l'administració, perquè això que estic dient ho justifica la demanda social que té. Aboquem perquè no hi ha una situació de discriminació entre l'ensenyament concertat i l'ensenyament públic. A. Al final tot es paga en impostos, que paguem entre tots, i tothom té dret a què el fill o la filla siga atesos en els mateixos... Almenys en els mateixos mitjos independentment de la línia que seguisca pública o concertada (E7).

Situados en este lugar, los representantes del profesorado de los centros privados entienden que el nuevo Gobierno autonómico de 2015 ha enfrentado todavía más a la pública y a la privada concertada, y lo emplazan a que «respete» el imperativo de la demanda social y a aquellas personas que quieran llevar a sus hijos a centros concertados laicos o religiosos, afirman que «aquí» –en los centros privados concertados– «lo pagamos todo». Añaden que la escuela concertada no le «quita» el dinero a la pública:

¿Sabes lo qué pasa? Te explico: con este gobierno lo que ha hecho es enfrentarse más pública y concertada, la gente, ¿sabes? Nosotros somos un sindicato que es que respetamos todo el... Los padres que quieren llevar a los alumnos, a sus hijos a los colegios públicos tienen todo el derecho, todo el derecho... A Ahora también respeta, que respete este gobierno aquellas personas que quieren llevar a sus hijos a centros concertados o centros religiosos. A. Así de claro. Porque además aquí lo

pagamos todo, ¿eh? Por aquí se piensan que es que... los de la pública piensan que la concertada les quitamos el dinero a la pública y eso no es así ¿eh? (E4).

6. LA PASIVIDAD DE LAS ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS Y EL DILEMA DE LA ELECCIÓN ESCOLAR DE LAS FAMILIAS

Como hemos señalado anteriormente, la constatación de la desigual e irregular distribución del alumnado extranjero o con necesidades educativas especiales y su concentración en los centros públicos es una línea argumental importante en la posición «A». Desde aquí se constata que la concentración en los centros públicos de los hijos e hijas de los inmigrantes con menos recursos que llegaron a la ciudad en la primera década de 2000 incrementó la segregación escolar y contribuyó a la devaluación de la imagen de la escuela pública:

A ver, pues veo mucha segregación entre la pública y la concertada y la privada, ¿vale? Yo creo que tenemos la suerte que estamos en un colegio muy privilegiado que es público y que tenemos muy buena población, pero realmente en el resto de València se ve que la población no es la misma y hay muchísima diferencia entre un colegio concertado, privado o público. La población de gente que acude a ellos, porque se están formando ya tipo guetos.

- ¿Y desde cuándo piensa que se produce este...?

- ¿Esa segregación? Pues 15, 20 años. s. A partir de los 15 años, cuando empezó la crisis, que vinieron toda la población inmigrante, y la población inmigrante solamente se matriculó en los centros públicos. Entonces las personas [...] que habían nacido en València decidieron no matricular a sus hijos en los centros donde estaba la gente inmigrante y entonces fue cuando, fue la evasión, cuando se fueron, la gran mayoría de ellos, se fueron a la concertada y la privada (E.26).

Si la pública la cargamos con mucha mayor carga de alumnado inmigrante, que requiere muchas más necesidades, alumnado con necesidades educativas, diagnosticados y sin diagnosticar, ¿vale?, y encima no ofrecemos las ayudas necesarias para poder llevar a cabo esto... pues estamos diferenciando muy claramente el nivel de educación que queremos ofrecer. Que la concertada dé un nivel de educación y que la pública aguante. E. Eso es la sensación que hemos estado viviendo en los últimos años (E26).

Los sectores del CEMV situados en las posiciones «A» y «C» denuncian la responsabilidad de la administración educativa en la consumación de este proceso. Su tolerancia y la pasividad de su inspección educativa se aduce como la condición necesaria que lo ha hecho posible. En su argumentación, ~~como ya hemos señalado~~, se destaca cómo determinadas normas legales, que deberían haber garantizado la distribución equitativa de este alumnado, no se ejecutaron. Ni se cumplieron entonces, dicen, con el Gobierno del PP, ni consideran que se estén cumpliendo, a pesar del cambio de signo político, en 2017:

Porque hay una ley que dice que la compensación educativa, la compensatoria educativa es tú tienes que compensar a través de la educación todas estas desigualdades que hacen que los alumnos no se enfrenten de igual manera a la educación. Es decir, no es igual que se enfrente un alumno donde trabaja el padre y la madre y tienen interés y entienden el español y saben desenvolverse, ¿eh?, ¿eh?... Que un alumno que sus padres acaban de venir de Nigeria y no tienen posibilidades y

ninguno de los dos habla español. Evidentemente, los dos no van a tener la misma igualdad en enfrentarse al sistema educativo. Entonces ahí está tu labor como colegio de decir: «este alumno que acaba de incorporarse de Nigeria entra dentro del programa de compensación educativa», ¿por qué? Porque el alumno puede ser excepcional, puede ser buenísimo curricularmente, e, pero tiene detrás una familia que necesita que se le compense de alguna manera. Entonces tú tienes que destinar unos recursos para cuando vienen a pedirte documentación, ayudarles, rellenarles, avisarles cuando vienen las becas porque si no se les pasa, si el niño no se queda a comer luego no viene por la tarde... Todas estas cosas que tienes que hacer con las familias. Y también, evidentemente, ayudar al alumno a que se ponga al nivel del sistema educativo. Bueno esa ley dice que todos los alumnos de compensación educativa tienen que repartirse entre todos los centros ...[SILENCIO] Entonces, si alguien saca una ley de esa categoría, tendrá que estar dispuesto a hacer algo. Desde que salió esa ley ninguna administración... esa ley salió con el Partido Popular y esa ley nadie ha hecho nada al respecto (E5).

Desde estas dos posiciones discursivas, la degradación de los centros públicos, la pasividad de la administración educativa y las políticas educativas de los Gobiernos conservadores –que han dirigido la ciudad durante casi un cuarto de siglo– han influido decisivamente en los procesos de elección escolar de las familias, y las han encauzado hacia la escuela concertada:

... porque yo paso por Salesianos todos los días, y con el mes de mayo, con flores a la virgen y tal... Tienen ahí una cola de padres para entrar ahí a ver no sé qué teatro... Y yo me fijo en la cola de padres y te digo «todo producto nacional». Perdóname que lo diga así, ¿vale? Todo. Si hay 100 padres, son españoles, por lo menos de aspecto, ¿vale? A lo mejor hay algún rumano que se confunde por el aspecto. Tú pon una cola de familias de mi colegio: pues familias negras, familias árabes, familias sudamericanas y que se distinguen perfectamente por el aspecto. Es que yo tengo el 80 % de inmigración, y estoy ahí a cincuenta metros de Salesianos. Hombre yo tengo aquí familias que se han ido porque simplemente se asomaban al balcón, veía a su hijo y decían: «es que la única blanquita es mi hija», que no es una postura correcta, pues no será la postura correcta, pero es la postura de la familia. Y como tienen otro sitio donde llevarlo...

Las situaciones anteriores convergen en el mapa escolar de la ciudad y propician el trasvase de escolares desde los centros públicos a los privados, lo que incrementa la segregación escolar y consolidando, en determinados barrios, los llamados centros gueto. El sector de los representantes de las familias en el CEMV lo formula claramente:

Es la falta de una buena gestión de la diversidad, pues porque están en guetos. O sea, muchas familias, o sea, el que puede cuando ha habido distrito único, las familias que podían huían de los barrios donde había población, donde había mucha población inmigrante, pero es que forma parte de la configuración de la ciudad. Hay barrios gueto, en términos de inmigración y demás, y hay barrios no gueto y entonces la gente suele, la gente de una clase media suele evitar colegios donde haya guetos culturales, quiero decir, que es así. Eso sigue pasando mucho, porque no hay una buena gestión de la diversidad en el espacio y tampoco la escuela (E14).

En estas condiciones, aquellos sectores cuyos valores ideológicos anteponen la educación pública a la privada concertada quedan atrapados en un dilema. Los

términos de dicho dilema se pueden formular del siguiente modo: si, por una parte, en coherencia con sus valores ideológicos, asumen la escolarización en centros públicos –caracterizados por una alta presencia de escolares procedentes de otros países, con necesidades educativas especiales y sin los medios necesarios para desempeñar adecuadamente las tareas educativas–, el éxito educativo de sus hijas e hijos podría verse amenazado por esa falta de recursos públicos. La cita siguiente expresa esta primera parte del dilema con claridad:

Se pot diferenciar molt lo que és l'escola pública de l'escola concertada. Jo no sé com ho fan, no sé com es fa la distribució, perquè teòricament s'hauria de fer d'una manera. O, si no està legislat, que a lo millor m'ho perd, s'hauria de legislar. Vull dir, jo no puc tindre escola pública, un número de dictàmens súper gran i acumular tot lo que no vol la concertada que vinga a mi. Jo tinc que acceptar a eixe alumnat, per suposat, no s'ha rebutjar a ningú, però no em sembla equitatiu. Aleshores, trobe que lo que són les escoles pures i dures públiques estan saturades de eh, persones amb problemes, bé siga per... personals, familiars o simplement perquè vénen de l'estranger. I com ací hi ha plaça, perquè com allí ja s'ha copat, pues ací. Això produeix... a vore els meus fills han estat en una escola pública, en un número de, nombre de persones d'eixes característiques molt més elevat que entre les persones considerades del lloc, no? I jo estic molt contenta, però sí, pense que m'haguera agradat que fóra més igualitari perquè me considere minoria, me considere minoria. No, no em sembla correcte. A mi no em fa vergonya, i als meus fills tampoc, però en determinats contextos sí que a voltes quan dius: «on van els teus fills?» i ho dius, la gent s'escandalitza, com: «portes ahí als teus fills?», «sí, és l'escola pública que tinc al barri» I sí, és de veres tenim un problema de mala distribució de l'alumnat, però això se solucionaria fent un repartiment just (E13).

Sin embargo, y esta es la segunda parte del dilema, si tratando de evitar dichas consecuencias negativas optan por un centro privado concertado, se ven obligadas a renunciar a sus principios ideológicos. Trasladando, como elocuentemente se describe en la siguiente cita, el ejercicio del compromiso con la escuela pública y la solidaridad a los hijos de otras familias, ~~no los de las~~ suyas:

Ese papel ha sido un factor decisivo de separarse, el separar de la población migrante, el separarlos de otras etnias que están ubicadas en determinados barrios como puede ser, la Malvarrosa, como puede ser, bueno eso ya no es València, como puede ser en Burjassot, ¿eh?, pero en fin, La Malvarrosa, las Casitas rosas y todo lo demás. Eso ha sido muy conflictivo entre los padres y madres que se negaban de cualquier manera a que sus hijos estuvieran escolarizados con chavales y chavalas de etnia gitana o migrantes, sobre todo migrantes de procedencia del Magreb. Se han negado, incluso teniendo claro la cuestión de pública. Es decir, la solidaridad que la hagan otros, no los míos. Por eso hablaba de que indiscutiblemente en esas zonas tiene que haber un refuerzo de la pública, tiene que haber un refuerzo. Las ratios tienen que ser menores, tiene que haber especialistas en integración (E27).

En definitiva, la constatación de la desigual distribución del alumnado con mayores necesidades educativas entre los centros públicos y los privados, la carencia de recursos de los primeros para desempeñar esta tarea adecuadamente y la capacidad de los segundos a la hora de seleccionar a su alumnado encierran en una contradicción a las familias que apuestan por la educación pública. Una contradicción que no se produciría, como señalan los representantes de las familias del CEMV, si la administración educativa hubiera realizado una distribución equitativa entre

los centros públicos y privados concertados del alumnado con más necesidades, si hubiera obligado a que se cumplieran sus propias normas. Sin esa actuación el dilema se mantiene. Algunas familias lo resolverán, no sin dudas y vacilaciones, reafirmando a pesar de las dificultades que entrañan los centros públicos que les corresponden su compromiso con la educación pública. Por el contrario, aquellas otras familias defensoras igualmente de la educación pública, pero incapaces de enfrentar el temor a que sus hijos pierdan las ventajas «selectivas» que los centros privados concertados dicen proporcionar, acabarán abandonando los centros públicos y buscarán «asegurar» su escolarización en los centros privados concertados. La extensa cita que reproducimos a continuación, procedente del sector de representantes de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, explicita los conflictos que subyacen tras estas opciones e indica la ventaja que tiene la escuela concertada, la cual, al no plantearse este dilema moral, no tiene reparos ideológicos en mostrar los beneficios de su educación selectiva:

¿En qué gana? [la concertada] Pues que hacen una labor de imagen que la educación pública no puede hacer. Principalmente, juegan también con aspectos psicosociales con los que la educación pública no jugará jamás, porque digamos que van contra la ética y la moral que en la educación pública tienen que preponderar eh? Y eso la concertada lo hace francamente bien, francamente bien. Ofrece algo que la educación pública no puede, no debe, ni ofrecerá jamás. Y es una educación selectiva. Y ya está. Y eso, duele, y duele muchísimo entre otras cosas porque ves como gente que, que en principio ha estado durante muchos años en la educación pública y trabajando por la educación pública y se desplaza hacia la privada porque llegados a un punto ese tipo de mensaje le cala. Le cala hasta el punto de llegar a pensar, bueno, hasta ahora he defendido la educación pública, mis hijos han estado, mis hijas han estado en la educación pública, pero es que, llegados a este punto, no me quiero arriesgar. Y en este punto, a este nivel, quiero asegurar. Esto la pública no me lo asegura, porque no me lo puede asegurar ¿vale? Porque, porque no tiene, no, no tiene ni puede tener esa capacidad de difusión o de extensión de determinados mensajes –no puede ni tiene ni debe– y la concertada, sin ningún tipo de tapujos, sí que, de alguna manera, emite determinados mensajes que atraen a determinado tipo de familias a dirigir a sus hijas e hijos hacia ese tipo de educación. Eso es así (E15).

7. LAS PERCEPCIONES SOBRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS DE ZONIFICACIÓN ESCOLAR

Finalmente, las confrontaciones ideológica y política que acabamos de ver se trasladan a la delimitación del mapa escolar de la ciudad y dan lugar a un nuevo antagonismo que polariza a los sectores del CEMV en dos visiones contrapuestas. Una primera perspectiva entiende que la distribución del mapa de la educación obligatoria en la ciudad debe establecerse a través de distritos escolares y áreas educativas, atendiendo al criterio de proximidad entre el domicilio del alumnado y los centros escolares. Y una segunda que, asumiendo que las familias pueden elegir cualquier centro público o privado concertado de la ciudad, considera que el criterio de zonificación escolar debe ser el distrito único. En esta última escisión confluyen los dos conflictos anteriores, que los condensa y los traslada a la decisión sobre los criterios

de política educativa pertinentes para delimitar el mapa escolar de la educación obligatoria en la ciudad.

De este modo, los sectores de representantes del CEMV, cuyo modelo educativo está basado en la equidad y la primacía de los centros de titularidad pública, optan por la zonificación basada en la proximidad, por la pertinencia de los distritos escolares y las áreas educativas para organizar el mapa escolar de la ciudad. En esta opción, situada en el cuadrante superior de la izquierda como ilustra la figura 12.3, se sitúan los representantes del profesorado designado por organizaciones sindicales del sector público (CC. OO. e Intersindical) y de la organización sindical más representativa (CC. OO.); así como representantes de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, representantes de la Federación Valenciana de Estudiantes, representantes de directores y directoras de centros públicos y representantes de la Federació d'Associacions Veïnals de València.

Por otra parte, la opción del distrito único agrupa a los sectores cuyo modelo educativo se basa en la libertad de elección de las familias y la equiparación de «pleno derecho» de los centros privados concertados. Esta opción incluye a los representantes de los titulares de centros privados, del profesorado del sector privado designado por organizaciones sindicales (FSIE y USO) y del profesorado designado por organizaciones sindicales del sector público (CSIF). Veamos la lógica argumental de ambas posiciones.

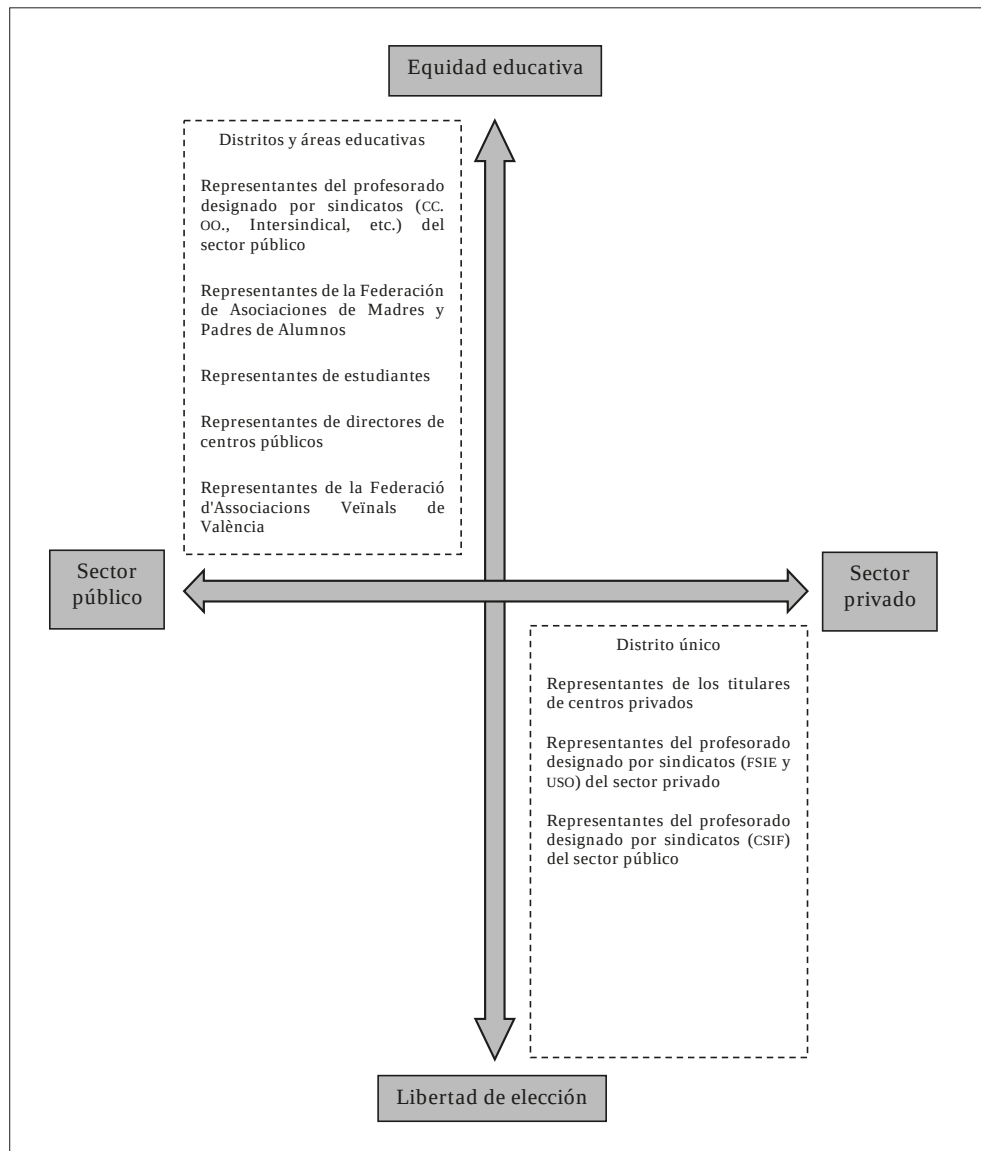
El argumento eje de las políticas de zonificación basadas en la proximidad radica en su carácter de herramienta educativa. El sector de directores y directoras de centros públicos lo formula del siguiente modo:

Lo de les zones sí que està ben fet, que hi haja 19 zones o les que siguen perquè és normal i és evident que lo que deu ser és els xiquets en el seu barri no tenen perquè estar traslladar. Una altra cosa és evidentment a les famílies a anar-se'n on vulguin, però lo normal és que siguen i que demanen plaça en la seua zona, on estan vivint (E24).

Los componentes discursivos que articulan su argumentación destacan la proximidad entre el domicilio del alumnado y los centros escolares como un elemento clave para facilitar el proceso de escolarización; señalan igualmente que la vinculación de los centros escolares con el alumnado de los barrios donde se ubican potencia las relaciones vecinales y el tejido comunitario, lo que propicia «barrios educativos». En suma, como señalan los representantes del profesorado de los centros públicos, unos «barrios educativos» que permitan desarrollar todas las potencialidades educativas del entorno:

Un barri educatiu s'ha de basar en dos principis...entenem...un és la unitat social o siga que vius en un entorn que conté varies coses: identitat cultural, de oci, de integració en l'entorn... de manera que un xiquet o una xiqueta no se troba fora de context sinó que quan se mou està... en algun moment reconèixer l'entorn i l'entorn reconèixer'l a ell...i després a tindre capacitat educativa, és a dir, no solament que vaja a l'escola i tinga prop la llibreria i les classes de no sé què i l'activitat esportiva...està tot a prop de ma casa... si no que amb la gent amb qui interactua educativament, me promociona educativament... (E3).

Figura 12.3
Ubicación de los representantes del CEMV
en las políticas de zonificación escolar



Su línea argumental se cierra con la crítica al modelo de la zonificación escolar basado en el «distrito único». Un modelo que estuvo vigente en la sociedad valenciana de forma parcial durante el curso 2013/2014 y de forma completa durante dos cursos escolares más: 2014/2015 y 2015/2016. En la ciudad de València, su implementación consistió en la reducción de los 19 distritos escolares a 4 grandes zonas educativas. Desde la perspectiva que estamos exponiendo, los efectos que tuvo para la escolarización obligatoria este modelo se describen muy críticamente.

Su aplicación la definen como la «última puntilla» en la política educativa del PP, orientada a debilitar la escuela pública y promocionar la privada. Los representantes del profesorado de los centros públicos lo enuncian con estas palabras:

...en principi totes estes escoles no estaven concertades, eren escoles que formaven part de lo que era la patronal de la privada, pura i dura, eh... però que des de que la conselleria s'anima a que es concertaren a l'estilo del Pilar [4], Guadaluar...el centre que eren de... vamos de... d'èlit en el sentit de que no hi havia concertació... la concertació no forma parta hasta als anys 80 o principis dels anys 90...forma part ja part a finals dels anys noranta... a partir de lo que és l'impuls del Partit Popular que concertaren..d'ahí se veu molt, molt bé l'orientació eh... per una altra part ha sigut la combinació de l'ajuntament i la Generalitat la que han deixat la, la... la situació de l'escola pública en la ciutat de València, en una situació prou lamentable... açò la última puntilla va ser la del...districte únic que ademés afavoria que fins i tot en els casos en els que hi havia un cert equilibri pues... que hi haguera un transvasament d'alumnes (E2).

Por último, se apunta a que el «distrito único» contribuye a la desigualdad educativa entre las familias y a la segregación escolar entre el alumnado:

...diuen districte únic perquè aleshores no...te pots moure lliurement per tota la ciutat...el plantejament que se fa des de supòsits neoliberals o de negoci, perquè nosaltres el que veiem ahí és un intent de fer negoci en la educació... és que d'esta manera la seua clientela possible...aleshores, això el que suposa en realitat és que qui vulga fer negoci amb l'educació té més clients potencials... no solament els clients del barri sinó que poden vindre de tota la ciutat... a la pràctica no és cert que qualsevol ciutadà o ciutadana pugui escollir el cole que pugui, que vulgui...perquè en una ciutat com València si te toca un cole a l'altra punta de la ciutat tu has de tindre capacitats, recursos... per a moure't, per a deixar a l'alumne o l'alumna en el menjador... l'horari l'has de poder ajustar, mentre que si està al costat de casa, en un model educatiu com el que defensem nosaltres, seria... tu l'acomiaades pel matí i el xiquet o xiqueta se'n va caminant hasta l'escola, se troba en més nens i més famílies i torna a casa a l'hora que siga en el grup que torne després de menjar o en el grup que torne abans de menjar... o siga que si estàs integrat en el barri és una educació més equitativa que si estàs deslocalitzat i per tant qui més recursos té tria millor educació... eixa és la principal maldat del districte únic (E23).

Por su parte, la opción de zonificación basada en el distrito único la reivindican los representantes de los titulares de centros privados, el profesorado del sector privado designado por organizaciones sindicales –FSIE y USO– y el profesorado designado por organizaciones sindicales del sector público: CSIF. Su argumento principal presenta el distrito único como una herramienta indispensable para garantizar la libertad de elección de las familias. A diferencia de la perspectiva anterior, entienden que durante el tiempo que se aplicó en la ciudad de València supuso una mejoría notable en esa dirección. En consecuencia, desde su lógica discursiva, el «distrito único» debería mantenerse, ya que su aplicación resolvió los problemas que planteaba la zonificación anterior y que impedían a las familias elegir libremente el centro escolar.

A vore... abans del districte únic hi havia unes zones vale? Que... que eren prou reduïdes... no me'n recorde exactament quantes zones eren... no sé si eren 19 i després se va passar al districte únic, d'eixa manera les famílies podien optar al

centre que volgueren... i la llibertat de la família per a triar centre queda més garantida...una família pot triar el centre que vulga de tota València... més llibertat que eixa... dius: «jolin, què bé!». Jo puc triar el centre que vulga per als meus fills, siga públic, concertat (E7).

Para estos sectores, la zonificación escolar basada en la proximidad pone en peligro la libertad de elección de las familias y amenaza la propia continuidad de la escuela concertada. En consecuencia, dirigen sus críticas a la nueva administración educativa que, tras ganar las elecciones de 2015, decretó el fin del distrito único e «impuso» el regreso del modelo de zonificación de proximidad:

...el último año de cuando se hizo el distrito único... no hubieron... no hubo jaleo de ningún tipo... oye, la gente procuro llevarlo al centro que quería al colegio público que quería... al colegio concertado y francamente eso es lo que dijeron los inspectores... que no hubo... o sea... jaleos... porque muchas veces ¿sabes lo qué pasa? Los padres se van a la inspección educativa y empiezan a decir al inspector que no quieren...que le han puesto ese colegio a su hijo y que no le da la gana que vaya a ese colegio su hijo... claro... entonces ¿qué pasó? Que ha venido este gobierno y dijo: «de eso nada... de eso nada... aquí se vuelve (pega palmades mentre ho diu) a los 19 distritos» (E9).

A diferencia de la posición anterior, en esta no aparecen dilemas morales. El distrito único les permite elegir los centros escolares que comparten sus valores y creencias religiosas. Y además les posibilita separarse de aquellos otros donde acude un alumnado con necesidades «especiales». Unas necesidades diferentes a las «normales» de sus propios hijos e hijas. En suma, frente a la «peligrosa» cercanía de la zonificación de proximidad, el distrito único les asegura la distancia social con los grupos sociales desfavorecidos. En la siguiente cita, el sector de representantes del profesorado de centros privados concertados expone elocuentemente esta argumentación:

Les famílies que volen un centre amb una educació religiosa per als fills o eh...no sé una educació més diferenciada dels centres que són eh...de CAES,⁹ val? Lògicament una família que, un centre que és CAES no va a sol·licitar-ho per als seus fills si no és, si no és una família que no té, na família que té els recursos econòmics normals i adequats, eh...no va a sol·licitar un centre CAES per al seu fill, perquè no té eixes necessitats, vale? Clar, hi ha centres CAES i els centres CAES eh, atenen a la població del barri que té eixes necessitatsi és molt important que estiguen perquè eixes famílies necessiten ser ateses és el que et deia abans, necessiten que tinguen, si s'han de dutxar que els dutxen, si els han de donar el desdijuni que se'ls donen, si arriba Nadal i necessiten que els donen roba, que els donen joguets, que els donen torrons, que els donen menjar, pos arriba Nadal i eixos centres tenen eixes ajudes, val? Clar. Una família que no té eixes necessitats no va a dur al seu fill a eixe centre, això l'administració ho ha d'entendre, no? Clar, aleshores dius: «tots els col·legis haurien de ser igual» pos si tota la població és igual sí, però sinó, és que és molt complicat voler diferenciar uns centres d'uns altres i una població d'una altra, se generà diferències i malestar...no? (E7).

⁹ Los Centros de Acción Educativa Singular (CAES) son centros docentes ubicados en un barrio de acción preferente o que escolarizan alumnado con necesidades de compensación educativa en un porcentaje igual o superior al 30 % del total del centro.

8. LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA EN LAS FAMILIAS DE LA CIUDAD

Junto al análisis de las posiciones discursivas de los representantes del CEMV sobre la enseñanza obligatoria, la investigación cualitativa se completó con **la investigación** de las representaciones sociales de las familias con relación al sistema educativo. Para ello, tal y como expondremos en este último apartado, realizamos tres grupos de discusión.¹⁰ Los grupos, tal y como muestra la tabla 12.2, estaban formados por madres y padres cuyos hijos e hijas se encontraban en alguna de las etapas de la escolarización obligatoria en centros públicos o privados concertados de la ciudad y con un estatus sociolaboral ubicado en las clases medias.

Tabla 12.2
Descripción de los grupos de discusión

<i>Grupo de discusión 1 (GP1)</i>	<i>Grupo de discusión 2 (GD2)</i>	<i>Grupo de discusión 3 (GD3)</i>
Cinco madres y cuatro padres entre 25 y 50 años	Cinco madres y cuatro padres entre 25 y 50 años	Cinco madres y cuatro padres entre 25 y 55 años
Clases medias y medias-bajas	Clases medias y medias-altas	Clases medias y medias-bajas
Un tercio de participantes en situación familiar no convencional. Un par de nacionalidad extranjera con sus descendientes nacidos en España. El resto ha nacido en el Estado español	Un tercio de participantes en situación familiar no convencional	Un tercio de participantes en situación familiar no convencional. Un par de nacionalidad extranjera con sus descendientes nacidos en España. El resto ha nacido en el Estado español
Hijos/as escolarizados en colegios concertados no religiosos de València ciudad	Hijos/as escolarizados en colegios concertados religiosos de València ciudad	Hijos/as escolarizados en institutos públicos de València ciudad
Tres hijos/as en el primer ciclo de primaria, tres en secundaria (dos al menos en los últimos cursos de la ESO) y tres en el segundo ciclo de secundaria	Tres hijos/as en el primer ciclo de primaria, tres en secundaria (dos al menos en los últimos cursos de la ESO) y tres en el segundo ciclo de secundaria	Cinco hijos/as en primero y segundo DE la ESO y cuatro en tercero y cuarto de la ESO

¹⁰ El grupo de discusión consiste en una reunión de personas, de entre siete y nueve, desconocidas entre sí, pertenecientes a un mismo sector social y contactadas para conversar sobre el objeto de la investigación. El grupo de discusión no es una entrevista grupal; la dinámica y el funcionamiento de su conversación está acotada por la figura de un investigador/a que orienta las intervenciones de los participantes y canaliza los esfuerzos del grupo hacia los objetivos propuestos por la investigación. El grupo de discusión es una práctica de investigación privilegiada para el análisis e interpretación de las representaciones sociales.

Al análisis de los grupos incorporamos siete entrevistas abiertas semiestructuradas¹¹ a madres y padres de nivel socioeconómico medio-alto, también con descendencia escolarizada en centros de València (tabla 12.3). El guion de estas entrevistas profundizó en los procesos de escolarización de los hijos e hijas en los diferentes centros educativos escogidos y las estrategias desarrolladas por los progenitores para materializar dichas elecciones.

Tabla 12.3
Descripción de las entrevistas con las familias

<i>Entrevista</i>	<i>Género</i>	<i>Situación laboral</i>	<i>Nivel de estudios</i>	<i>Barrio (distrito) de residencia</i>	<i>Barrio (distrito) del centro</i>	<i>Tipo de centro</i>	<i>Etapas educativas de los hijos/as</i>
EF1	Mujer	Ocupada (ambos)	Universitarios (ambos)	Penya-Roja (Camins al Grau)	Russafa (L'Eixample)	Centro privado	Primaria (ambas)
EF2	Mujer	Ocupada (ambos)	Secundarios (universitarios cónyuge)	Mestalla (El Pla del Real)	Mestalla (El Pla del Real)	Centro público	Infantil
EF3	Mujer	Ocupada	Universitarios	Penya-Roja (Camins al Grau)	Gran Via (L'Eixample)	Centro concertado religioso	Secundaria y Bachillerato (y una tercera en la Universidad)
EF4	Hombre	Ocupado (ambos)	Universitarios (ambos)	Penya-Roja (Camins al Grau)	Penya-Roja (Camins al Grau)	Centro público	Primaria e Infantil
EF5	Mujer	Ocupada	Secundarios	Soternes (L'Olivereta)	Soternes (L'Olivereta)	Centro concertado religioso	Primaria e Infantil
EF6	Hombre	Ocupado (ambos)	Universitarios (ambos)	Penya-Roja (Camins al Grau)	Albors (Camins al Grau)	Centro concertado religioso	Primaria (ambas)
EF7	Hombre	Ocupado (ambos)	Universitarios (ambos)	Noroeste de la ciudad de València	Paterna	Centro privado	Primaria e Infantil

En términos generales, las representaciones sociales de las familias de València en torno a la educación obligatoria reproducen los conflictos que caracterizan el

¹¹ Las entrevistas abiertas semiestructuradas formaron parte de la investigación llevada a cabo por Iván Lorente (2020) para la realización de su trabajo de fin de grado (TFG) titulado *Llei de l'oferta i la demanda educativa i la mà invisible de la classe social. Moviments estratègics de reproducció social de les classes mitjanes i mitjanes saltes al mercat educatiu de la ciutat de València*.

campo discursivo de los representantes del CEMV. El marco teórico¹² utilizado para analizarlas procede de las investigaciones cualitativas de Fernando Conde (2002) y del Colectivo IOÉ (2007, 2010, 2012), con algunas aportaciones. Una modelización teórico-empírica de la que surge una tipología con cuatro modelos educativos básicos sobre la mirada y las expectativas de las familias en torno al sistema educativo en la sociedad española. Los modelos son los siguientes: tradicional, clientelar, liberal e instituyente, y en ellos se consideran las siguientes dimensiones:

- El tipo de autoridad desde el que las personas adultas y, en general, los agentes educativos transmiten sus conocimientos y valores a la infancia y la juventud.
- Los criterios que deben orientar la trayectoria educativo-escolar.
- El tipo de sociedad y de ciudadanía hacia el que apunta cada posición.

De este modo, el modelo tradicional está presente en aquellas familias de la sociedad española en las que la autoridad del padre-varón sobre sus descendientes, así como la del maestro riguroso sobre su alumnado, deviene un principio axiológico incuestionable. A la familia se le otorga el papel de inculcar la obediencia. La escuela se concibe como un espacio *intracultural* y sus normas y mensajes deben converger con el grupo nacional-religioso de referencia, excluyendo las diferencias y la diversidad de otros grupos sociales. El fracaso escolar se representa como producto de la vagancia y falta de esfuerzo del alumnado, el proteccionismo de las nuevas familias, la permisividad del profesorado o el mal enfoque de los itinerarios educativos. Para solucionarlo es necesario recuperar y volver a reforzar la autoridad de los padres y profesores, frente a lo que se entiende como degeneración y descontrol moral y material de las sociedades actuales. Desde este modelo se demanda una autoridad política fuerte que otorgue certidumbre apelando a los valores y lazos comunitarios tradicionales patrios, en el intento de reconstruir una sociedad mejor ordenada.

El modelo clientelar lo comparten las familias que entienden que el Estado es la autoridad que debe regular la educación, conforme el saber pedagógico y la cultura educativa del estado de residencia. Tanto padres como madres y docentes, al margen del lugar de nacimiento de los escolares, deben transmitir en igualdad de condiciones aquellos valores y pautas de conducta considerados correctos por la sociedad española para llegar a ser «buenos» ciudadanos y ciudadanas. La escuela es concebida como *monocultural*, y su tarea consiste en socializar al alumnado en los valores dominantes en la sociedad. Las diferencias de los otros grupos sociales deben ser integradas y normalizadas de acuerdo con estos patrones dominantes. Los docentes de los colegios son los portavoces legítimos del saber establecido y se espera de ellos que sean funcionarios «vocacionales» y no «burócratas». Ante el fracaso escolar se exige al profesorado que desempeñe bien su función y cuente más con la cooperación de las familias. Desde este modelo se procura evitar (directa

¹² En la investigación cualitativa, el uso de los marcos teóricos previos, como ha observado Marc Barbata (2021: 12), permite inscribir las posiciones analizadas en modelos ideológicos más generales, y ganar así consistencia al compararlas con investigaciones con resultados similares.

o indirectamente), dentro de las escuelas, los grupos heterogéneos en los que la presencia de escolares inmigrantes pueda entorpecer la marcha de los autóctonos.

La ética del esfuerzo individual, es decir, la capacidad para desenvolverse en un mundo plural abierto a la competencia, es el eje vertebrador de las familias que comparten el modelo liberal. Desde su autoridad de clientes, reclaman ese modelo a las escuelas. El éxito en la escuela se explica desde el rendimiento constantemente evaluable de cada alumno y alumna y desde un profesorado que ha de ser un profesional especialista en la tarea de enseñar. La escuela debe ser *pluricultural*. En este modelo, a pesar de que sobre el papel se reconocen las diferencias, en la práctica, al aplicar los criterios de meritocracia y competitividad neoliberal, se expulsan las diferencias que caracterizan a los sectores socialmente más desfavorecidos. En este sentido, las familias no creen tan importantes transmitir ciertos valores, creencias o pautas de conductas, pues consideran que estas pueden ser diversas, sino que, más bien, procuran una integración social exitosa de sus descendientes. Esta posición acepta las coordenadas generales de la sociedad vigente y de su liberalismo social, político y cultural, por lo que no cuestiona la estratificación social, la cual sería resultado del libre juego competitivo de los grupos sociales.

Por último, el modelo instituyente lo comparten aquellas familias que priorizan el aprendizaje y la formación de los escolares como personas y que rechazan la escuela competitiva destinada al éxito escolar basado en la futura obtención de un buen empleo, en un salario elevado de sus escolares. La escuela se concibe como *transcultural*. La diversidad no supone un desafío de la cual protegerse o que cabe aislar, sino que, por el contrario, aporta una mayor riqueza y dignificación al sistema educativo. Un sistema que debe asistir a todos los sujetos independientemente de su condición y bagaje cultural, como miembros responsables y transformadores de la sociedad actual. Frente a los problemas de la sociedad actual que influyen negativamente en la educación, los padres y madres aspiran a crear un clima de confianza con sus hijos e hijas «sin cerrarles los ojos», pero estando a su lado para que aprendan a ser consecuentes con sus principios. Un papel similar, y en cooperación con las familias, es el que debe ejercer el profesorado, que ha de ser cercano al alumnado, de manera que pueda abordar los problemas sociales (injusticia social, por ejemplo) y los personales (sexo, fracaso escolar, drogas...). La sociedad actual se caracteriza como dominada por valores individualistas y mercantilistas que han reforzado las desigualdades sociales y han dado lugar a formas insostenibles de producción y consumo. Sus propuestas de futuro apuntan a un cambio de paradigma social y educativo que, enfrentando las desigualdades e integrando la diversidad, procure personas y profesionales realizados en su entorno.

La tabla 12.4 presenta los rasgos principales de estos modelos educativos y sitúa, en cada una de ellas, los grupos de discusión y las entrevistas realizadas con las familias de València.

Tabla 12.4
Las posiciones discursivas de las familias

Modelo tradicional GD3 EP6	Modelo clientelar GD1 EP2 y EP7	Modelo liberal GD2 y GD3 EP1, EP3 y EP5	Modelo instituyente GD1 EP4 y EP7
Autoridad del padre (cohesión familiar) Obediencia, austeridad y lazos comunitarios (fratría) Valores únicos a los que se tienen que atener las minorías <i>Disciplina</i>	Autoridad pedagógica (regulación estatal) Valores y pautas de conducta según el país Eticidad y hábitos comunes para ser ciudadano ejemplar <i>Normalización</i>	Autoridad del cliente (esfuerzo individual) Responsabilización para lograr la integración Competencia individual para llegar al éxito en la escala social <i>Mérito</i>	Autoridad liberadora (sujetos en proceso) Ver y juzgar desde la experiencia práctica En la búsqueda de una mayor autonomía responsable <i>Movilización</i>
Escuela intracultural Normas claras y mensajes convergentes Diversificación curricular temprana Enseñar «con mano dura» y desde una tarima <i>Docentes rigurosos</i>	Escuela monocultural Respeto de las normas establecidas Normalización a la pauta común Clases homogéneas y aulas puente <i>Docentes funcionarios</i>	Escuela pluricultural Desarrollo en un mundo plural y competitivo <i>Multiple skills</i> en un contexto de calidad Excelencia y diversidad desde la meritocracia <i>Docentes profesionales</i>	Escuela transcultural Vida comunitaria basada en la felicidad Itinerarios adaptados al alumnado diverso Formarse como persona crítica <i>Docentes amigos</i>
Diversidad excluida. Segregación desde las creencias (mercado escolar segregado) Lo diverso no tiene lugar en la escuela. Dogma nacional-religioso «Reservas» o «cotos» sin minorías étnico- culturales ajenas a la autóctona, debido a la oferta segmentada del mercado educativo <i>Familias sociedad patriarcal</i>	Diversidad subordinada. Segregación desde las normas dominantes (mercado escolar mixto/ dual) Las diferencias se normalizan bajo una pauta regulada para todos Educación pública hasta que se percibe como saturada o degradada: se busca la alternativa en lo privado o lo público distinguido <i>Familias sociedad de consumo</i>	Diversidad expulsada. Segregación desde la desigualdad económica (mercado escolar liberalizado/atomizado) Reconocimiento de lo plural, pero separado según capacidad(es) Expulsión de lo distinto a través de la mano invisible del mérito, ocultando los diferentes puntos de partida y la lejanía al registro de la institución <i>Familias sociedad neoliberal</i>	Diversidad integrada. Integración desde la pluralidad (mercado escolar restringido) Las diferencias se integran y enriquecen el proceso educativo Inclusión e integración de la diversidad como riqueza cultural, espíritu crítico renovador y dignificación del servicio público <i>Familias sociedad alternativa</i>
Sociedad jerarquizada (lazos tradicionales) Autoridad fuerte que se imponga al descontrol actual apelando a lo tradicional <i>Régimen autoritario</i>	Sociedad estatal (poder legítimo) Monopolio del saber y del poder establecidos como garantes de la propia cultura del estado <i>Estado de derecho</i>	Sociedad competitiva (meritocracia) Ética de la igualdad de oportunidades en un mercado que es tan abierto como desigual <i>Democracia liberal</i>	Sociedad horizontal (poder constituyente) Reclamo colectivo de una sociedad más justa, igualitaria, sostenible e intercultural <i>Democracia participativa</i>

9. LA SEPARACIÓN ESCOLAR DE LAS DIFERENCIAS

Una cuestión clave en cada uno de estos modelos educativos es la relación que mantienen con el alumnado procedente de los grupos sociales que consideran diferentes por razones económicas, sociales o culturales, es decir, con la «diversidad».

En un contexto de recortes educativos y crisis económica como el que hemos descrito anteriormente, las familias de clases medias presentes en los grupos de discusión y las entrevistas semiestructuradas que hemos realizado perciben estas diferencias como un riesgo que puede amenazar el éxito escolar de sus hijos e hijas. En este sentido, la libertad de elección de las familias, junto con la capacidad, implícita o explícita, de selección por parte de los centros escolares, deviene una herramienta clave para operar y reproducir el distanciamiento social. La mayoría de los modelos educativos asumen alguna forma de exclusión, subordinación jerarquizada o expulsión del alumnado que, o bien por sus necesidades especiales, su condición de inmigrantes pobres, o bien por tener una cultura distinta como la gitana, son percibidos como una amenaza para sus expectativas de promoción educativa.

M: Pues porque como no entró un niño que al final se echaron para atrás, porque se ve que pusieron pegos en el colegio porque iba a ser problemático, entonces entró mi hija, pero si no, no hubiera entrado. Y me la mandaban a Nazaret. Eso es un problema. Que no haya plazas en tu zona es un problema y gordo. Es más, yo la apunté en La Anunciación, porque yo decía, como es un colegio católico habrá menos moritos, menos... Y será más fácil que entremos, y por los pelos. Las plazas, es que volvemos a lo mismo... recursos. No hay recursos para los profesores que puedan tener grupos pequeños, no hay recursos para que se hagan colegios... todo. Don dinero, es el problema. Yo lo creo así.

M: Una preguntita, ¿te refieres a los criterios que buscamos a la hora de meter los niños en un colegio? ¿O los criterios reales? Quiero decir, bueno es que son dos cosas distintas. Quiero decir, yo puedo decir, a mí me gustaría este colegio, porque busco esto, esto, esto, esto, pero la realidad es que tengo puntos solo para esto. ¿A qué te refieres?

T1: Eso está bien, esa doble dimensión...

M: Digamos que en La Anunciación, no tienes que salir de allí hasta que vayas a la universidad M: Si eso también es importante.

M: Porque luego no tienes que estar buscando un instituto (GD2).

Y a mi hijo no le veo capacitado para... para irse a un sitio, ya no es para irse sino de estar con gente que, que es tan mayor como su madre y que pueden llevarlo para el camino y no, que... que si tiene que ir por mal camino, va a ir igual, pero si puedo evitarlo pues lo evito... (EF5).

En los modelos tradicional y liberal la libre elección y el distrito único se asumen como recursos que les permiten optar por centros educativos con escolares pertenecientes a familias que consideran semejantes o superiores a las suyas propias. De este modo, tratan de asegurar la trayectoria escolar de sus vástagos, y evitar así que se mezclen con los escolares procedentes de familias con creencias religiosas y culturas *diferentes* a las suyas propias, o atravesadas por la pobreza o la precariedad económica. Eligen, sin complejos morales, ya sea la desigualdad educativa (Dubet, 2021), la exclusión escolar (Tarabini, Jacovkis y Montes, 2017), la separación escolar de las diferencias culturales (Sassen, 2015) o la expulsión de lo distinto, a través de la competitividad y la meritocracia escolar (Han, 2017).

En una coyuntura atravesada por el incremento de la pobreza en las clases medias y la incertidumbre frente al riesgo de una movilidad descendente, un amplio sector de las familias de esta posición social busca estratégicamente que el sistema educativo obligatorio proporcione a sus hijos ventajas competitivas de cara a las incertidumbres del futuro sociolaboral. Estas lógicas prácticas sostenidas en la individualización de la experiencia escolar y en la indiferencia moral frente a la desigualdad educativa contribuyen a mantener la reproducción de la distancia social en el sistema escolar obligatorio (Bourdieu y Passeron, 1977; Subirats, 2022).

La selección implícita o explícita que ejercen los colegios concertados para dejar fuera o expulsar a las familias que consideran diferentes también es un elemento determinante que permite, en la práctica, la exclusión de las diferencias y la uniformización de los iguales. En el siguiente diálogo, un padre inmigrante procedente de un país latinoamericano describe que no pudo matricular a su hija en el colegio concertado religioso que le correspondía por su zona de residencia:

-Pero colegios, nosotros tenemos el «Virgen...» o así, que estaba cerca de casa, pero es imposible eh, porque primeramente nos dijeron, que deberíamos casarnos, nosotros no estamos casados...

-Sí, es que el «Guadalaviar» ese es del OPUS...

-Y no usar preservativos...

(Se ríen y hablan a la vez)

-Justamente, una conocida, era de la directiva del OPUS...

(Hablan a la vez)

-Y bueno, pues es muy difícil, he intentado, incluso en el [...], y....

-Es bastante elitista también.

-Sí (GD2).

Yo creo que sí que existen barreras, sobre todo, por ejemplo, yo hablo de mi colegio, Yo no soy racista ni nada, a mí me da igual, pero en el colegio de mi hijo, extranjeros no hay, o si hay, habrá uno; creo que en la clase de mi mayor hay una nena que ya está, o sea, pero claro. Las monjas yo creo que se miran por la renta, es lo primero que te piden... (EF5).

El modelo instituyente es la excepción. Asumiendo todas las dificultades implícitas en estas situaciones, percibe estas diferencias como un elemento que contribuye a la diversidad y al enriquecimiento del conjunto del proceso educativo y cuya integración es imprescindible para mantener la equidad educativa y enriquecer la enseñanza pública:

Yo en este caso lo valoro muy positivamente en el sentido de que en el colegio en el que, el centro educativo en el que estamos, hay familias pues de, pues de distintas culturas y creencias religiosas y de distintas razas. Pues hay gente más de perfiles árabes, más gente de... raza negra, de raza oriental, gente con distintos niveles educativos, gente, población extranjera de muchos países y eso yo creo que les enriquece mucho, que desde pequeños lo vean así (P4).

Procurarse esta distancia social acarrea unos costes económicos que las familias situadas en los modelos tradicional y liberal asumen. Así, pagar por una educación que se entiende mejor o buscar «lo mejor» para los hijos e hijas deviene en algo «lógico»: algo que cualquier padre o madre haría independientemente de las consecuencias que esta elección individual pueda tener para el resto de la sociedad:

-Los niños no ven esas cosas. Y los colegios creo que ya han cambiado mucho. Del concertado al público yo no sé qué diferencia hay, aparte de que cotizamos un poco más

-¿Cotizáis un poco más?

-Hombre el público se supone que es gratuito completamente, nosotros poquito pero pagas. Tienes una cuota, más lo que te piden luego, Vamos a dejar eso aparte, cada colegio es un mundo. ¿Qué más? (GD2).

Pero claro, también ella tiene que saber, mi hija tiene que saber, que nosotros estamos haciendo mucho esfuerzo y que ella tiene que responder porque si no, ojo, la saco del colegio, le meto en un público y ya. Pero bueno, pues intentas darles lo mejor que crees (P1).

Desde esta lógica práctica, la libertad de elección permite «naturalizar» la desigualdad en el sistema de enseñanza y justificar las actitudes de rechazo hacia los otros grupos sociales:

-En principio, porque cuando fue a entrar mi hija no había plazas, y me tocaba en Nazaret. Por lo que yo tenía que levantar a mi hija una hora antes para llevarla a Nazaret... que Dios me perdona porque yo racista lo justo con esta pinta de gitana que tengo, pero todo lo que había allí eran gitanos. Yo que, hacia allí, mi niña entre gitanos. Si hubiera más colegios alrededor, pues mira hubiera podido optar a un colegio público. Como no pude optar a un colegio público no me queda otra que pagarlo. Pero es porque no hay recursos, porque no hay colegios, no porque yo no quisiera que fuera a un público.

-Es una opción, pero tampoco te dan opción (GD2).

Pero a mí no me apetecía, por ejemplo... y te lo digo, llevar a... un colegio con mis hijas con... con gente, a lo mejor, de nivel social muy bajo porque, más que todo, porque a lo mejor le influían en la mala educación de mi hija, eh, no es por otra cosa... (EF6).

Por último, el modelo clientelar centra su opción por la defensa del modelo de educación pública y asume la inserción escolar «normalizada» de las diferencias según los patrones culturales dominantes. En este modelo aparecen también lógicas discursivas que se abren hacia un reconocimiento de la aceptación transformadora de la diversidad como riqueza educativa e instrumento de cohesión social:

Pero hay que formar al profesorado para que realmente pueda trabajar desde la inclusión. Eso es una riqueza, que haya una persona de Argentina, un niño chino, uno que no le va tan bien, uno que le va fenomenal, para mí eso si trabajamos cooperativamente y colaborativamente, eso es una riqueza absoluta y además eso es la sociedad luego, que nosotros no nos vamos a encontrar acá en un mundo donde después vamos a ser todos brillantes y todos ideales. No, vamos a ser como somos, uno así, el otro así, uno más vago, el otro más trabajador y hay que convivir con todas las personas, para mí esto es fundamental, o sea si nos cargamos la diversidad, a mí me parece de las cosas más importantes, trabajar la diversidad y la cohesión y la convivencia en los centros porque por ahí va la socialización, que es la principal función del sistema educativo, para mí la principal función no es que se aprendan los libros de historia o de matemáticas, eso para mí me parece totalmente aleatorio (GD1).

10. A MODO DE CONCLUSIÓN

Como hemos visto a lo largo de este capítulo, la evolución de la educación obligatoria en las dos últimas décadas se enmarca en un contexto sociohistórico atravesado por notables transformaciones legislativas, económicas y políticas. Unas dieron lugar a la modernidad conservadora que estableció el marco normativo de la LOMCE, promocionando nuevos modelos de subjetividad neoliberal entre los agentes escolares. Otras, vinculadas a la crisis económica iniciada en 2008, se concretaron en los recortes del gasto público en el sector educativo entre 2011 y 2015. Dichas transformaciones incrementaron las desigualdades escolares que la doble red de escolarización pública y privada había generado en València y contribuyeron a aumentar la precarización de las condiciones materiales y laborales de sus centros públicos. La situación de los centros concertados de la ciudad fue diferente, al beneficiarse de las políticas educativas del PP. Incrementaron sus subvenciones públicas y la administración educativa toleró las cuotas ilegales que estos centros obligan a pagar «voluntariamente» a las familias. El deterioro de la imagen de la escuela pública en la ciudad, así como la producción social de la ceguera moral de las familias valencianas (Bauman, 2022) frente a las desigualdades educativas y la segregación escolar, han sido una consecuencia directa de esta situación.

En sintonía con este contexto, la percepción de las desigualdades educativas está presente en la mayoría de las entrevistas con los representantes del CEMV, y en los grupos de discusión con las familias de la ciudad. Los sectores educativos que menos inciden en la desigualdad educativa coinciden con aquellos que ponen en el centro de su discurso la «libertad de elección de las familias». En estos sectores, dicho sintagma funciona como un mito en el sentido que Roland Barthes le daba a este término, es decir, un habla despolitizada que, al dejar de lado las condiciones sociales de su posibilidad, «naturaliza» el concepto de «libertad de elección», abole su complejidad y le otorga la simplicidad que acompaña a las creencias. El recurso «mítico» a la libertad de elección de centro a través del distrito único les permite presentar un sistema escolar sin las contradicciones de la desigualdad social y, a la vez, invisibilizarlas. Les proporciona una «claridad feliz» donde las cosas parecen significar por sí mismas, lo que favorece su indiferencia moral.

Las políticas educativas de zonificación escolar adquieren un protagonismo fundamental. Si optan por la fórmula del «distrito único», la zonificación escolar se asocia con los intereses de los centros privados subvencionados y de determinados sectores de clases medias y medias altas que, al poseer recursos económicos suficientes, tratan de garantizar el «éxito escolar» y la movilidad ascendente de sus hijos e hijas, eligiendo unos colegios que les permitan distanciarse y diferenciarse de los sectores sociales más desfavorecidos económica y culturalmente. Si, por otra parte, optan por la zonificación escolar, basada en la proximidad, se asocian al conjunto de políticas educativas que persiguen la equidad educativa, la mejora de la calidad y la dignificación de los centros de titularidad pública.

El campo discursivo de los representantes del CEMV y las familias se estructura narrativamente a partir de tres conflictos. Un primer conflicto de orden ideológico atravesado por la confrontación entre la libertad de elección de las familias y el derecho a la equidad educativa. Un segundo conflicto, de orden político, que enfrenta

la opción por la titularidad pública de los centros escolares con la opción por la titularidad privada de los centros concertados. Finalmente, el tercer conflicto integra los anteriores y se expresa en la confrontación entre dos modelos de zonificación escolar en el mapa escolar de la ciudad: el distrito único, por una parte, y la zonificación de proximidad, por otra. En la medida en que este conflicto condensa los anteriores, las políticas educativas de zonificación escolar adquieren un protagonismo fundamental. Si optan por la fórmula del «distrito único», la zonificación escolar se asocia con los intereses de los centros privados subvencionados y de determinados sectores de clases medias y medias altas que, al poseer recursos económicos suficientes, tratan de garantizar el «éxito escolar» y la movilidad ascendente de sus hijos e hijas, eligiendo unos colegios que les permitan distanciarse y diferenciarse de los sectores sociales más desfavorecidos económica y culturalmente. Si se concreta mediante políticas de zonificación escolar basadas en la proximidad se asocian a la equidad educativa y a la mejora y dignificación de los centros de titularidad pública. En esta opción, el «distrito único» —como evidencia y constata una cada vez más abundante literatura científica—¹³ se describe como un elemento que lejos de propiciar el ejercicio a la libre elección de las familias contribuye a incrementar los procesos de desigualdad y segregación escolar.

En cuanto a las representaciones sociales sobre la educación obligatoria ~~de las familias que han participado en los grupos de discusión y las entrevistas~~, estas se agrupan en cuatro modelos educativos. El tradicional y liberal se corresponden con las familias ubicadas en el sector social medio-alto. En ellos la libre elección y el distrito único son percibidos como recursos que les permiten optar por centros educativos con escolares pertenecientes a familias que consideran semejantes o superiores a las suyas propias. De este modo, tratan de asegurar la trayectoria escolar de sus vástagos, evitando que se mezclen con los escolares procedentes de familias con creencias religiosas y culturas «diferentes» a las suyas propias, o atravesadas por la pobreza o la precariedad económica. Eligen, sin complejos morales, ya sea la desigualdad educativa (Dubet, 2021); la exclusión escolar (Tarabini, Jacovkis y Montes, 2017); la separación escolar de las diferencias culturales (Sassen, 2015); o la expulsión, a través de la competitividad y la meritocracia escolar, de lo distinto (Han, 2017). En un contexto atravesado por una creciente incertidumbre económica y social que amenaza con la movilidad descendente a un amplio sector de clases medias de las familias valencianas, buscan estratégicamente que el sistema educativo obligatorio proporcione a sus hijos ventajas competitivas de cara a un incierto futuro sociolaboral. Unas lógicas prácticas que sostenidas en la individualización de la experiencia escolar y en la indiferencia moral frente a la desigualdad educativa contribuyen a mantener la reproducción de la distancia social en el sistema escolar obligatorio (Bourdieu y Passeron, 1977; Subirats, 2022).

Por su parte, las familias situadas en los modelos educativos clientelar e insituyente se ubican predominantemente en los sectores sociales medios. En sus

¹³ Sin afán de exhaustividad, nos limitamos a citar algunas investigaciones recientes al respecto: Canales, Bellei y Orellana (2016); Gómez Espino (2019); De Madaria y Vila (2020); Bernal y Vera (2019); y Lubian (2021).

discursos priorizan la defensa del modelo de educación pública y la promoción de la equidad educativa. Con mayor o menor intensidad promueven, en el modelo clientelar, la inserción escolar «normalizada» de las diferencias según los patrones culturales dominantes, o bien, en el instituyente su integración desde el reconocimiento de su pluralidad. No se rechaza la libre elección escolar de las familias, pero queda subordinada al principio de la equidad educativa, es decir, a una igual libertad de elección para todas las familias. Estas posiciones siguen teniendo una importancia decisiva entre los diversos sectores escolares de la ciudad. Sin embargo, las políticas educativas conservadoras de la década pasada las atraparon en un dilema. Un tipo de doble vínculo (Bateson, 1991) que se podría formular del siguiente modo: si, por una parte, mantienen con sus prácticas y comportamientos la opción por la equidad educativa y los centros públicos, podría verse afectada la promoción escolar de sus hijos e hijas; si la abandonan, trasladándolos a un centro privado concertado, saben que esos posibles beneficios individuales deterioran el modelo de educación pública.

El futuro de la educación pública obligatoria dependerá del modo como se resuelva el dilema anterior, y más en concreto del papel que jueguen en su resolución las políticas de la administración educativa, el Consejo Escolar Municipal y la participación ciudadana en el sistema educativo. La primera puede orientar sus políticas hacia la equidad en la distribución de los recursos públicos e incrementarlos para promover una educación pública de mayor calidad, o bien puede continuar, como hizo durante los gobiernos del PP, reproduciendo la distancia social de las familias en la educación obligatoria, deteriorando la calidad educativa y manteniendo la desigualdad educativa y la segregación escolar. También, en esta dirección, la participación activa del Consejo Escolar Municipal y de las familias de la ciudad en la gestión escolar juega un papel relevante (Garreta, 2017). La implicación efectiva del CEMV en la gestión educativa del mapa de la educación obligatoria en la ciudad de València –con unos recursos que le garanticen una autonomía más allá de los intereses políticos de las diferentes administraciones– es un instrumento fundamental para enfrentar y revertir las consecuencias de la actual desigualdad y segregación escolar en el municipio.

Como nos hizo saber el sociólogo polaco Zygmunt Bauman (1988), la libertad implica una relación asimétrica de condiciones sociales, una diferencia social que señala, a su vez, la presencia de la división social. En nuestra sociedad, las desigualdades económicas y culturales producen desigualdades en la libertad real de las familias y limitan severamente su capacidad de actuar positivamente en la planificación de sus vidas. En palabras de Erik Olin Wright (2019: 42): «La pobreza en medio de la abundancia no solo niega a quienes la sufren un acceso igual a las condiciones necesarias para llevar una vida próspera; también les niega el acceso a los recursos necesarios para la autodeterminación». Si las políticas educativas públicas no asumen estas coordenadas sociológicas, continuarán reproduciendo e incrementando la desigualdad social en el sistema de enseñanza público. El recurso al mito de la «libertad de elección» y su plasmación en el mapa escolar a través de la política de zonificación escolar del distrito único solamente contribuye a reproducir la distancia social de las familias.

Desde la perspectiva de una investigación social comprometida con la educación pública, debemos concluir este capítulo advirtiéndolo que lo que está en juego no es únicamente el futuro de la igualdad de oportunidades en la educación obligatoria. Va más allá. En el contexto de las incertidumbres que nublan nuestro presente –la crisis económica, la crisis ecológico-social y la pandemia de la COVID-19–, las dinámicas de desigualdad educativa y segregación escolar que hemos estudiado impiden la posibilidad de una educación pública de calidad y dificultan la participación democrática de los agentes escolares. Añaden más obstáculos a cualquier futuro orientado hacia la equidad, la cohesión y la sostenibilidad en el conjunto de la sociedad valenciana.

11. REFERENCIAS

- ALONSO, Luis Enrique y Carlos FERNÁNDEZ-RODRÍGUEZ (2013): *Los discursos del presente. Un análisis de los imaginarios sociales contemporáneos*, Madrid, Siglo XXI.
- APARICI, Artur, Pura DUART y José Manuel RODRÍGUEZ-VICTORIANO (1991): «Los consejos escolares de centros públicos en la Comunidad Valenciana. Informe sobre su funcionamiento, ajuste a la norma y conflictos entre los sectores participantes», en J. M. Sánchez (ed.): *La sociología de la educación en España. Actas de la I conferencia de sociología de la educación*, Madrid, Gráficas Juma.
- BARBETA-VIÑAS, Marc (2021): «Las posiciones discursivas en el análisis sociológico del discurso», *Revista Internacional de Sociología* 79(3), e189.
- BARTHES, Roland (2012): *Mitologías*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- BATESON, Gregory (1998): *Pasos hacia una ecología de la mente*, Buenos Aires, Ediciones Lohlé-Lumen.
- BAUMAN, Zygmunt (1988): *Libertad*, Madrid, Alianza Editorial.
- BAUMAN, Zygmunt (2006): *Modernidad y Holocausto*, Madrid, Sequitur.
- BERNAL, José Luis y Carlos VERA (2019): «La elección de centro como mecanismo de segregación escolar», *Revista Fuentes* 21(2), pp. 189-200.
- BONAL, Xavier y Rosario SCANDURRA (2019): *Informe: equidad y educación en España. Diagnóstico y prioridades*, Oxfam Intermón.
- BONAL, X. y A. TARABINI (2016): «La LOMCE com a projecte de modernització conservadora I els seus efectes a Catalunya: globalització, educació i polítiques socials», en VV. AA.: *Societat catalana 2014-2015*, Barcelona, Associació Catalana de Sociologia, pp. 109-126.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude PASSERON (1979): *La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, Barcelona, Laia.
- CASTELLÓ-COGOLLOS, Rafael (2022a): *Camins de incertesa i frustració. Les classes mitjanes valencianes (2004-2018)*, València, Institució Alfons el Magnànim.
- CASTELLÓ-COGOLLOS, Rafael (2022b): «Pobresa: conceptes i indicadors. El cas València», *Quaderns d'educació Contínua* 47, pp. 123-144.
- CANALES, Manuel, Christian BELLEI y Victor ORELLANA (2016): «¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado», *Estudios Pedagógicos* 42(3), pp. 89-109.

- COLECTIVO IOÉ (2007): *Inmigración, Género y escuela. Exploración de los discursos del profesorado y del alumnado*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- COLECTIVO IOÉ (2009): *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*, Madrid, Ministerio de Educación.
- COLECTIVO IOÉ (2012): «La sociedad ante la escuela. Puntos de vista de dos generaciones», *Revista Panorama Social* 15, pp. 1-22.
- COLOM, Ferran (2012): «Desigualdades en el sistema educativo no universitario de la ciudad de Valencia», en F. J. García y A. Olmos (ed.): *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*, Madrid, Trotta.
- CONDE, Fernando (2009): *Análisis sociológico del Sistema de discursos*, Madrid, Cuadernos Metodológicos 43, CIS.
- DÍEZ, Enrique (2018): *Neoliberalismo educativo*, Barcelona, Octaedro.
- DÍEZ, Enrique y Carlos BERNABÉ (2022): «La libre elección educativa neoliberal frente a la concepción de la educación como un bien común y público», *Revista de Educación* 395, pp. 211-236.
- DUBET, François (2021): *¿Por qué preferimos la desigualdad? (Aunque digamos lo contrario)*, Madrid, Siglo XXI.
- GARRETA, Jordi (2017): *Familias y escuelas. Discursos y prácticas sobre la participación en la escuela*, Madrid, Pirámide.
- GARCIA, Enric (1991): «Escuela pública y escuela privada: la evolución y las convulsiones superficiales de una dualidad consolidada», en J. M. Sánchez (ed.): *La sociología de la educación en España. Actas de la I conferencia de sociología de la educación*, Madrid, Gráficas Juma.
- GÓMEZ ESPINO, José Manuel (2019): «Zonificación escolar, proximidad espacial y segregación socioeconómica: los casos de Sevilla y Málaga», *REIS* 168, pp. 35-54.
- HAN, Byung-Chul (2017): *La expulsión de lo distinto*, Barcelona, Herder.
- HERNÁNDEZ, Francesc (2018): «El derecho a la educación en la Comunitat Valenciana», en A. Ariño y P. García: *La sociedad valenciana en transformación (1975-2025)*, Valencia, PUV.
- IBÁÑEZ, Jesús (1985): *Del algoritmo al sujeto*, Madrid, Siglo XXI.
- LUBIAN, Carlos (2021): «Segregación residencial, segregación escolar y vulnerabilidad por origen nacional. La ciudad de Granada como estudio de caso», *Migraciones* 52, pp. 249-286.
- LORENTE, Iván (2020): *Llei de l'oferta i la demanda educativa i la mà invisible de la classe social. Moviments estratègics de reproducció social de les classes mitjanes i mitjanesaltes al mercat educatiu de la ciutat de València*. Trabajo final de grado de Sociología, Universitat de València.
- MURILLO, Francisco Javier y Chyntia MARTÍNEZ-GARRIDO (2018): «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 Sociología de la Educación* 11(1), pp. 37-58.
- ORTÍ, Antonio (1986): «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo», en M. García Ferrando, J. Ibáñez y F. Alvira: *El Análisis de la realidad social*, Madrid, Alianza Universidad.
- REQUENA, Marina, Fernando CONDE y José Manuel RODRÍGUEZ-VICTORIANO (2019): «El análisis sociológico del sistema de discursos», en B. Herzog y J. Ruiz (eds.):

Análisis sociológico del sistema de discursos. Enfoques, métodos y procedimientos, PUV.

SASSEN, Saskia (2015): *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*, Buenos Aires, Katz.

TARABINI, Aina, Judith JACOVKIS y Alejandro MONTES (2016): *Los factores de la exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención*, Madrid, Unicef.

TORRES, Jurjo (2017): *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*, Madrid, Morata.

WRIGHT, Erik Olin (2019): *Cómo ser anticapitalista en el siglo XXI*, Madrid, Akal.