

Artículos / Articles

La segregación escolar en familias inmigradas: clase social y estatus migratorio

School segregation in immigrant families: social class and migratory status

Carlos Lubián 
Universidad de Jaén, España.
clubian@ujaen.es

Delia Langa Rosado 
Universidad de Jaén, España.
dlanga@ujaen.es

Recibido / Received: 28/10/2021
Aceptado / Accepted: 12/03/2022



RESUMEN

Partimos de un estudio más amplio que analiza los factores residenciales y de gestión educativa que explican la segregación escolar étnica en el sistema educativo español. Nos centramos en este artículo en el papel de las familias como agentes, analizando sus estrategias de elección de centro mediante una metodología cualitativa de entrevistas en profundidad en la ciudad de Granada. Los resultados dibujan un escenario complejo que muestra: 1) Estrategias heterogéneas marcadas por la intersección entre clase, origen y etnia; 2) La importancia de factores propios del estatus migratorio en la toma de decisiones, como el capital étnico y el proyecto migratorio; 3) La influencia de factores contextuales, entre los que destaca una elevada movilidad escolar. Concluimos reflexionando sobre la capacidad de las familias migrantes para activar estrategias escolares situadas en procesos de segregación de los que no es fácil escapar.

Palabras clave: Segregación escolar, elección de centro, clase social, proyecto migratorio, capital étnico.

ABSTRACT

We start from a broader study that analyzes the residential and educational management factors that explain ethnic school segregation in the Spanish educational system. In this article, we focus on the role of families as agents, analyzing their school choice strategies through a qualitative methodology of in-depth interviews in the city of Granada. Main findings draw a complex scenario that shows: 1) Heterogeneous strategies influenced by the intersection between class, origin and ethnicity; 2) The importance of factors inherent to migratory status, such as ethnic capital and migration project; 3) The influence of contextual

*Autor para correspondencia / Corresponding author: Carlos Lubián, clubian@ujaen.es

Sugerencia de cita / Suggested citation: Lubián, C., y Langa Rosado, D. (2022). La segregación escolar en familias inmigradas: clase social y estatus migratorio. *Revista Española de Sociología*, 31 (3), a122. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2022.122>

factors, among which a high level of school mobility stands out. We conclude by reflecting on the capability of migrant families to activate school strategies located in segregation processes from which it is not easy to escape

Keywords: School segregation, school choice, social class, migration project, ethnic capital.

INTRODUCCIÓN. LA REPRODUCCIÓN SOCIAL NO ES SÓLO CUESTIÓN DE LAS FAMILIAS

Los herederos y *La reproducción* inauguran un modo crítico de acercarse a los procesos de producción de desigualdades a través del campo escolar, que en un contexto como el actual, de consecutivas crisis económicas, sigue siendo tan pertinente como necesario. En este trabajo nos acercamos a uno de los mecanismos más importantes de exclusión social y educativa de los actuales “desheredados”, en concreto, al fenómeno de la segregación escolar de la población inmigrada.

Los estudios sobre segregación escolar a nivel internacional tienen sus orígenes en la segregación étnica en Estados Unidos, mientras que la segregación de tipo socioeconómico muestra un desarrollo más tardío; de hecho, en España tiene todavía un escaso recorrido, si bien está empezando a tener más relevancia (Murillo y Graña, 2020) con estudios que abordan conjuntamente ambos tipos de segregación (Murillo y Belavi, 2018). En el trabajo que presentamos, queremos acercarnos al análisis de la segregación escolar de los migrantes entendidos como una población heterogénea en su posicionamiento en el espacio social y en la disposición y estructura de capitales (Bourdieu, 1988). Abordamos la influencia en la segregación escolar de tres tipos de factores: el territorial, el marco institucional educativo y la influencia de las familias a través de los procesos de elección de centro; y combinamos un abordaje socio-espacial que intenta describir y comparar analíticamente las segregaciones residencial y escolar, con un acercamiento cualitativo a través del análisis de discursos sobre las apuestas escolares filiales en los proyectos migratorios.

Este tipo de aproximación, que aborda la segregación escolar como un proceso interconectado en el que intervienen diferentes factores y agentes, quiere alejarse, pues, de algunas lecturas deterministas de las teorías de la reproducción (Van Zanten, 2006). Cuando éstas se han dado, pensamos, se ha debido en parte a no poner suficientemente en contexto el modo, concreto e histórico, en que opera la clase social de las familias en los procesos que dan lugar a la reproducción de las desigualdades. Por otro lado, consideramos que se ha hecho a veces una lectura no sólo determinista-esencialista de las aportaciones de Bourdieu y Passeron en su primera etapa, sino que este tipo de enfoque, cuando sobredimensiona el papel del capital cultural sobre la disposición de otro tipo de recursos de las familias, ha podido ocasionar una cierta deriva de culpabilización moralista de los más vulnerables (no se interesan suficientemente por la educación).

En nuestra investigación, por contra, ponemos el foco en la intersección entre clase, etnia y origen nacional, y diseñamos la muestra, además, variando el nivel educativo de los progenitores. De hecho, el capital escolar parental resultará un factor clave, junto con el proyecto migratorio, a la hora de describir tipologías familiares en los procesos de elección escolar. En todo caso, no obstante, el capital cultural se sitúa en interrelación con la ocupación de los padres, y por tanto se entiende la ubicación en la estructura social más en la línea que Bourdieu (1988, 1997) desarrollará más adelante, lo que enfatiza el carácter multidimensional y dinámico de los recursos que dan lugar a las

distintas posiciones de clase. Incorporamos, además, como especie particular de recurso movilizable en las familias migrantes en el contexto educativo, el llamado capital étnico (Erel, 2010; Zhou, 2005).

En el estudio de la segregación escolar, entre los factores de contexto –amén de los ya mencionados territorial y residencial– es imprescindible introducir el escenario escolar en que se ubican las elecciones familiares. El diseño institucional educativo, su carácter de cuasi-mercado, así como la variabilidad de éste por Comunidades Autónomas, son elementos cada vez más tenidos en cuenta para ubicar los comportamientos familiares que generan procesos segregativos (Alkorta y Shershneva, 2021; Bonal y Zancajo, 2020). En este sentido, en nuestra investigación nos valemos de la concepción de los sujetos estratégicos a la manera en que en los años noventa Bourdieu elaborará (1991, 1997) y que incorpora el concepto más dinámico y menos mecanicista de “campo”. Así, abordamos el tema de la segregación y la concentración escolares no sólo entendiendo a las familias como agentes estratégicos sino situando las elecciones de éstas en el campo de lo escolar.

La interacción de lo que las familias inmigradas con una determinada posición en el espacio social desean, y lo que el sistema institucional produce, mediante factores que denominamos de “atracción” –de centros especializados en diversidad– y “repulsión” –de centros que preservan la homogeneidad socioeconómica y cultural–, acaba por configurar, y muchas veces restringir, las posibilidades de elección de las familias migrantes. Éstas, por otra parte, no siempre se adecúan al estereotipo de clases bajas con escasas aspiraciones y/o expectativas académicas, sino que dibujan un cuadro heterogéneo donde orígenes nacionales, proyectos migratorios, capital educativo y condiciones socio-laborales, se combinan en distintos tipos de estrategias de elección.

Este artículo se estructura comenzando por un abordaje teórico sobre la elección de centro escolar; continuamos exponiendo la metodología mixta de la investigación, que nos permitió situar la segregación escolar en la ciudad de Granada y elaborar una tipología de centros de alta concentración escolar; profundizamos en el análisis de los discursos de las familias en el apartado dedicado a los resultados; y finalmente, exponemos las conclusiones y la discusión de resultados.

ANTECEDENTES

Clase social y estatus migratorio

Las aspiraciones y expectativas académicas parentales juegan un papel fundamental a la hora de entender cómo la educación es concebida por los progenitores y cómo se ponen en marcha los dispositivos y estrategias encaminadas a la acción. Las aspiraciones se circunscriben en el plano de los deseos (la formación que se anhela alcanzar), mientras que las expectativas lo hacen en el plano de la realidad (la que se cree que realmente se va a alcanzar). Tenerlas en cuenta resulta un paso previo y necesario para entender la implicación y las decisiones familiares en torno a la educación filial y su relación con la elección de centro escolar.

En este sentido, las preferencias parentales de elección de centro toman forma y se adaptan teniendo en cuenta las posibilidades “reales” en cada sistema educativo (Ball et al., 1996), lo que pone de manifiesto no solo las prioridades de elección sino también las capacidades. Aquí entra en juego el concepto bourdiano de capital, que hace referencia a todos los recursos que los individuos pueden poner en juego para apropiarse de más recursos, entre los que se distinguen tres tipos de capital: económico, cultural y social (Bourdieu, 2000).

El capital económico haría referencia a los recursos monetarios a la hora de afrontar los distintos tipos de costes económicos en la elección del centro educativo; el capital social se relacionaría con el conocimiento local sobre el sistema educativo y tipo de centros escolares a través de las redes de información; y el capital cultural, lo entendemos vinculado al nivel educativo de las familias —capital escolar o educativo— como una de las formas de capital más influyentes a la hora de entender las estrategias de éxito que maximicen las oportunidades de obtener una elección satisfactoria. De esta manera, la clase social, entendida como los recursos en forma de capital acumulado en todas sus formas (Bourdieu, 2000), configura la elección de centro escolar.

En cuanto a las preferencias de centro escolar, la búsqueda de la homogeneidad de grupo resulta un aspecto central, entendida desde una lógica pragmática en la que el acceso limitado a la información veraz sobre la calidad real de la enseñanza llevaría al conjunto de las familias, sostiene Van Zanten (2007), a tomar la composición del alumnado como el indicador más rápido y fiable, tratando de evitar un tipo de alumnado “excesivamente” diferente al propio. No resulta un argumento nuevo, pues similares apreciaciones sobre la búsqueda de espacios confortables y afines se habían formulado anteriormente desde una perspectiva bourdiana (Ball, 2003) para dar cuenta de la estrecha relación entre la elección de centro y las prácticas educativas de reproducción social de las clases medias.

Las formas de capital social étnico de Zhou (2005) indican que, en determinados contextos, la adhesión a las normas y valores compartidos por la comunidad étnica contribuirían a mejorar la situación de los individuos. Las familias superan la falta de capital social —y también económico— en la sociedad receptora aprovechando los recursos que partirían de la comunidad, de su condición o estatus migratorio. El objetivo sería una movilidad ascendente a través de la utilización de recursos étnicos propios en el campo de la educación, aunque esto no siempre sea posible. Nos situamos por lo tanto en la línea de Erel (2010) que introduce el concepto de “capital cultural migrante” o conocimiento específico mediado por un estatus propio, que se separa de un capital limitado exclusivamente por la etnia o la cultura aprendida en origen, sino que se desarrolla en ambos contextos y produce un nuevo significado, que se valida a lo largo de toda la experiencia.

Esta activación de recursos se entendería como un capital propio de la condición migratoria, un capital étnico que interrelaciona capital social y etnia, y que se añadiría a las diferentes formas de capital bourdiano adaptado a realidades transnacionales. Portes y Rumbaut (2014) se refieren a este capital étnico como la capacidad de unos grupos, según el origen, de resultar más o menos favorecidos en la sociedad receptora en base a una incorporación diferenciada sobre todo en el ámbito laboral y escolar (Nee & Sanders, 2001). En este sentido, el tipo de ocupación desempeñada en destino, a menudo por debajo del nivel formativo de la población migrante (Muñoz-Comet, 2012), sería relevante a la hora de comprender las posibilidades de elección de centro escolar, de modo que algunos empleos permitirían un mayor acceso a la población autóctona (servicio doméstico, por ejemplo), convirtiendo esta situación en un recurso aprovechable a la hora de informarse sobre la red de centros escolares de cara al proceso de elección escolar.

En esta particularidad o diferenciación propia de las familias migrantes, resulta muy importante, además, el proyecto migratorio familiar, entendido como el impulso inicial de migrar y las expectativas depositadas en el viaje migratorio (Izquierdo, 2000). En este sentido, la diversidad en los proyectos migratorios (Capote y Fernández, 2021) nos proporciona claves para entender la intensidad de las prácticas de elección de centro y la exigencia respecto al logro académico filial, según el objetivo se oriente más hacia la consecución de un empleo (parental-laboral) o más hacia el logro académico de los descendientes (filial-académico). No se debe de concebir esta tipología de proyectos como polarizada y excluyente, sino interconectada y mutable en función de unas aspiraciones y expectativas académicas heterogéneas (Carrasco et al., 2009). Además,

la fase temporal en la que se encuentre el proyecto resultaría un factor especialmente relevante (Garreta, 2011).

Nos posicionamos, por lo tanto, dentro del giro analítico que promueve la teoría de la acción migrante al subrayar la autonomía de la migración (Lacomba y Moraes Mena, 2020) y tener en cuenta tanto las actitudes de los individuos como los condicionantes estructurales en el nuevo contexto donde se desarrollan las prácticas sociales, destacando la capacidad y la agencia de los migrantes (Contreras y Alcaide, 2021). Se cuestiona desde esta concepción la supuesta pasividad en las familias de menos recursos, afirmando que, aunque se dan diferencias, éstas no parten de un menor conocimiento o importancia de la calidad académica en la elección de centro, sino que estas decisiones se basarían en el “mundo real” que habitan. Esto engarza a su vez con los estudios sobre minorías que destacan la noción de *positioned choice* (Cooper, 2005; Slaughter-Defoe et al., 2012) o elección en base a la posición social y étnica de grupo, que tienen en cuenta la interseccionalidad de las diferentes categorías sociales y ahondan nuevamente en la heterogeneidad en las prácticas de los grupos menos favorecidos.

La movilidad escolar

El concepto de movilidad ha introducido cambios paradigmáticos en la manera de concebir el estudio de las migraciones, profundizando en los mecanismos de producción de las desigualdades como resultado de las movilidades (Faist, 2013). Dobson et al. (2000) delimitan la consideración de movilidad escolar a toda aquella incorporación o salida de un centro escolar en una edad diferente a la estipulada en ese centro como de inicio y finalización de estudios. Por lo tanto, las familias migrantes experimentarían una doble movilidad: por una parte, una movilidad residencial no deseada, relacionada con procesos de exclusión y segregación residencial en torno a la vivienda y, por otra, una movilidad escolar, vinculada a la segregación residencial y a la influencia de los propios centros escolares (Jabbar & Wilson, 2018).

Además, la movilidad escolar está estrechamente relacionada con la oferta y la demanda de los centros escolares y con las plazas ofertadas en los mismos. Ya hemos tratado en otras investigaciones la importancia de lo que denominamos factores de “atracción y repulsión” (Lubián, 2021a) ejercida por los propios centros escolares a través –entre otros elementos de selección– de la oferta de vacantes escolares a mitad de curso, y su relación con la concentración escolar en determinados centros. La “matrícula viva” (Rodda et al., 2013) o escolarización que realiza el alumnado que no ha seguido el proceso de preinscripción ordinario y que solicita plaza escolar a lo largo del curso (Carrasco et al., 2012), explicaría en parte esta movilidad escolar. Es fácil adivinar que, sin una normativa que lo corrija, los centros que tienen plazas libres en esta situación son los menos demandados y los que se estarían encargando de estas nuevas incorporaciones de familias inmigradas. Este hecho, unido a factores residenciales de segregación de la población inmigrada y a la localización intencionada de estos centros, estaría detrás –junto a factores de elección– de unos elevados niveles de segregación escolar en determinados centros (Lubián, 2021b).

En base a esta movilidad más forzada, aparecerían otras movilidades que partirían de la decisión familiar y que tratamos aquí dentro de los factores de elección, en forma de posibles estrategias que persiguen una mejora educativa. Por lo tanto, tomando como base a Dauter y Fuller (2011), diferenciamos entre trayectorias de “movilidad estratégica”, propiciada por las familias, y trayectorias de “movilidad reactiva”, más forzada y provocada por factores contextuales como la búsqueda de trabajo, vivienda, o malas experiencias escolares, entre otras razones.

METODOLOGÍA

El trabajo que presentamos parte de una investigación más amplia con metodología mixta en la que se llevaron a cabo técnicas de análisis cuantitativo —indicadores de segregación—, cualitativo —entrevistas en profundidad— y geográfico —mapas escolares de segregación—. De esta manera, se midió en primer lugar el grado de segregación residencial y escolar en la ciudad de Granada, a través de índices de disimilitud, hecho que nos permitió identificar y situar en mapas escolares aquellos centros que presentaban cifras más elevadas de concentración escolar de alumnado extranjero. En una fase posterior, se profundizó en la investigación de estos estudios de caso de centros de alta concentración (CAC) realizando entrevistas a sus responsables de dirección. Finalmente, se efectuaron entrevistas biográficas a un total de 40 familias inmigradas, escolarizadas en estos y otros centros con menor concentración escolar.

Para este trabajo se presentan los resultados del análisis del discurso de las familias, centrándonos en las razones, significados y estrategias asociadas a la elección de centro escolar de sus descendientes. El diseño de la muestra se llevó a cabo siguiendo criterios de representatividad estructural (ver [tabla 1](#)), en base al origen (nacionalidades más presentes en la ciudad), el nivel educativo de los progenitores y el tipo de centro de primaria de escolarización filial en función del tipo de concentración (CAC u otros). Como elementos analíticos, se tuvieron en cuenta además la ocupación parental (en origen y destino), el tiempo de residencia, el número de hijos escolarizados, la titularidad del centro escolar y el número de movilidades escolares filiales.

Tabla 1. Perfiles de las familias entrevistadas y movilidades escolares.

| ID | Grupo de origen | Nivel educativo | Años en España | Número descendientes | Titularidad del centro actual | Tipo de centro actual | Movilidad escolar |
|----|-----------------|-----------------|----------------|----------------------|-------------------------------|-----------------------|-------------------|
| 1 | Bolivia | medio | de 5 a 10 | 1 | concertada | Otro | ninguna |
| 2 | Bolivia | medio | de 5 a 10 | 1 | concertada | Otro | alta (3 o más) |
| 3 | Ecuador | medio-bajo | de 10 a 20 | 2 | concertada | Otro | ninguna |
| 5 | Senegal | medio-bajo | de 10 a 20 | 2 | concertada | Otro | ninguna |
| 6 | Bolivia | medio-alto | de 5 a 10 | 2 | pública | Otro | alta (3 o más) |
| 7 | Bolivia | medio | de 5 a 10 | 3 | pública | Otro | media (1-2) |
| 8 | Senegal | medio | más de 20 | 3 | concertada | Otro | alta (3 o más) |
| 9 | Bolivia | medio | de 10 a 20 | 3 | pública | Otro | alta (3 o más) |
| 10 | Bolivia | medio-bajo | de 10 a 20 | 2 | pública | Otro | media (1-2) |
| 11 | Bolivia | medio-bajo | de 10 a 20 | 4 o más | pública | Otro | alta (3 o más) |
| 12 | China | medio | de 10 a 20 | 2 | concertada | Otro | alta (3 o más) |
| 13 | Rumanía | medio | de 5 a 10 | 1 | concertada | CAC-2 | media (1-2) |
| 14 | Bolivia | medio-alto | de 10 a 20 | 4 o más | concertada | CAC-2 | media (1-2) |
| 15 | Rumanía | bajo | de 5 a 10 | 4 o más | concertada | CAC-2 | media (1-2) |
| 16 | Marruecos | medio | de 5 a 10 | 1 | concertada | CAC-2 | media (1-2) |
| 18 | Marruecos | medio | de 10 a 20 | 3 | pública | Otro | ninguna |
| 19 | Marruecos | medio-bajo | de 5 a 10 | 1 | pública | Otro | ninguna |
| 20 | Bolivia | medio | de 5 a 10 | 2 | pública | Otro | alta (3 o más) |
| 21 | Rumanía | medio-bajo | menos de 5 | 4 o más | ambas | CAC-1 | alta (3 o más) |
| 22 | Bolivia | medio-bajo | de 10 a 20 | 3 | concertada | CAC-2 | media (1-2) |
| 23 | Rumanía | bajo | de 5 a 10 | 4 o más | concertada | CAC-1 | media (1-2) |

Tabla 1. Perfiles de las familias entrevistadas y movilidades escolares (Continuación).

| | | | | | | | |
|----|-----------|------------|------------|---------|------------|-------|----------------|
| 24 | Bolivia | medio-bajo | de 5 a 10 | 2 | concertada | CAC-2 | alta (3 o más) |
| 25 | Marruecos | medio-bajo | de 5 a 10 | 2 | concertada | CAC-2 | media (1-2) |
| 26 | Ecuador | medio | de 10 a 20 | 1 | concertada | CAC-2 | ninguna |
| 27 | China | medio | de 10 a 20 | 1 | pública | CAC-3 | ninguna |
| 28 | Marruecos | medio-alto | de 10 a 20 | 2 | pública | CAC-3 | media (1-2) |
| 29 | Bolivia | medio | de 10 a 20 | 2 | pública | CAC-3 | ninguna |
| 30 | Bolivia | medio | de 10 a 20 | 2 | pública | CAC-3 | ninguna |
| 31 | Bolivia | medio-alto | de 10 a 20 | 1 | pública | CAC-3 | ninguna |
| 32 | Bolivia | medio-alto | de 10 a 20 | 1 | pública | CAC-3 | alta (3 o más) |
| 33 | Marruecos | medio-bajo | de 5 a 10 | 2 | pública | CAC-3 | ninguna |
| 34 | Marruecos | medio | de 10 a 20 | 2 | pública | CAC-3 | ninguna |
| 35 | Argelia | medio-bajo | de 5 a 10 | 3 | pública | CAC-3 | ninguna |
| 36 | Perú | medio-alto | de 10 a 20 | 2 | pública | CAC-3 | ninguna |
| 37 | Rumanía | bajo | de 5 a 10 | 4 o más | ambas | CAC-1 | alta (3 o más) |
| 38 | Rumanía | medio-bajo | de 10 a 20 | 3 | ambas | CAC-1 | media (1-2) |
| 39 | Rumanía | bajo | de 5 a 10 | 3 | concertada | CAC-1 | ninguna |
| 40 | Rumanía | medio-bajo | menos de 5 | 3 | concertada | CAC-1 | ninguna |

Nota 1: No se han incluido las entrevistas 4 y 17 por considerarlas exploratorias en el trabajo de campo.

Nota 2: En la última columna se omiten las movilidades en origen.

RESULTADOS

Huida selectiva versus auto-concentración

El discurso de la elección de centro en las familias inmigradas gravitó, en gran medida, en torno a la composición escolar de los centros educativos, señalando unas estrategias encaminadas a compartir el espacio educativo con familias de una posición social afín. Nuestros resultados mostraron una clara polarización entre, por un lado, estrategias de distinción, en familias de un capital cultural más elevado y, por otro, la concentración escolar, en aquellas con menos recursos. En ambos casos, no obstante, la búsqueda de cierta homogeneidad social constituyó la prioridad.

Las familias que perseguían la distinción trataban de acceder a la red concertada de prestigio buscando centros que les garantizaran la homogeneidad. Las preferencias de elección, por lo tanto, y de manera explícita, apuntaron a la composición escolar por encima de la calidad de la enseñanza.

“A nosotros nos han dicho que todos los colegios son buenos, pero, hay otra cosa, ¿no?, que efectivamente si los colegios son buenos la gente que va es muy diferente, hay todo tipo de personas. A un determinado tipo de colegio pueden ir personas, alumnos, que sus padres los controlan bien, o sea que está muy bien, pero en otros colegios tienen demasiada libertad y ahí pasan... pueden pasar muchas cosas... y para evitar riesgos hemos ido escogiendo un colegio concertado, por lo menos...” (E1, concertado, medio, Bolivia)¹

¹ En los testimonios, se proporciona información sobre las categorías de análisis del entrevistado: código de la entrevista, titularidad del centro, nivel formativo de los progenitores y nacionalidad, y, si es el caso, centro de alta concentración (CAC).

En los casos en los que la escolarización no se pudo conseguir en los centros deseados inicialmente, las familias se informaron sobre centros públicos altamente demandados —gracias a un importante trabajo previo de información— y llevaron a cabo prácticas cercanas a la *white-flight* (Betts & Fairlie, 2003) o huida de los centros donde habían sido asignados y en los que predominaban familias con pocos recursos y/o nacionalidades “menos afines”.

Fue un discurso más habitual en las familias de origen latinoamericano, que evitaron centros con concentración de alumnado extranjero principalmente de habla no hispana y alumnado de etnia gitana, argumentando que, por una parte, un número considerable de “otros extranjeros”, incluso compatriotas, podrían “retrasar” el funcionamiento de la clase, y por otra, que podría perjudicar la integración a causa de un menor contacto con alumnado autóctono.

“Ahí en el colegio X [público] era solo ella (su hija) y una amiguilla, las demás eran todas españolas, y eran 25 alumnos, creo. Y eso he visto que afecta, el hecho de que haya más inmigrantes hace que a lo mejor los “profes” y las “seños” se sientan más conformados y no saquen lo máximo de ellos (...) [sobre la diversidad cultural] Hombre, me gusta, pero, por otra parte, les impide relacionarse con otro tipo de alumnos. En este colegio hay más “moros”, yo veo “moros”, y españoles hay muy pocos. Mi marido dice que tienen que juntarse con niñas españolas, para hablar, conocerse, que se relacionen” (E20, público, medio, Bolivia)

Estos discursos mostraban ciertos tintes clasistas y, en ocasiones, racistas, aunque matizados, ya que el miedo a ser los únicos extranjeros del centro escolar también estaba muy presente en estas familias, conocedoras de la potencial discriminación por origen que ellas también podrían sufrir. De esta manera, el temor a posibles prácticas de *bullying* les llevó a matizar la huida, en lo que podríamos denominar una *immigrant-flight* o huida selectiva, por la cual intentaron evitar centros con alta presencia de alumnado extranjero y buscaron aquellos que escolarizaran a algún compatriota que facilitara la integración y minimizara el choque cultural en los menores.

“A mí, concertado también me gusta, pero que haya variedad (...) No me gusta tampoco el hecho de que fuera un colegio en el que únicamente haya niños españoles por el hecho de que pudiera sentirse el niño aislado. (...) Yo para el instituto voy a buscar un concertado pero que no haya puro de españoles, que no sea el único, eso no” (E31, público, medio-alto, Bolivia, CAC-3)

Por el contrario, en familias con menos recursos, a menudo en situación de vulnerabilidad socioeconómica, la tendencia a la concentración escolar fue una constante. No por ello la composición escolar del centro resultó un aspecto menor, pero en este caso lo que se buscaba era la auto-concentración. Específicamente en las familias de origen rumano y etnia gitana entrevistadas, escolarizadas gran parte de ellas en los CAC identificados, la convivencia escolar fue el discurso central.

Además, las necesidades de las familias traspasaban las funciones educativas de un centro escolar al uso, para situarse en una dimensión de confianza hacia el equipo directivo del centro, en un plano más asistencial y de ayuda para otro tipo de necesidades más básicas y urgentes, necesarias a la hora de instalarse en la ciudad.

“Todos los niños del cortijo están que se van juntos con Baltasar o con Rafa [responsables del centro] cuando los ven. ¿Por qué es eso? Porque se portan bien. Si no se portaran bien, no traíamos a los niños nunca más aquí (...) Aquí me gusta tienen gente buena, no hay problemas. Aquí se cuida bien al niño, le dan comida, le dan todo... hablan tranquilo con el niño, le obligan para escribir bien, para comprender (...) Nosotros confiamos en ellos, se han portado muy bien” (E37, concertado, bajo, Rumanía, CAC-1)

A diferencia del primer perfil, que buscaba sobre todo la distinción, estas familias movilizaban recursos propios orientados a la protección social a través de la agrupación escolar. Aunque ello podría penalizar el éxito escolar al incrementar la segregación, facilitaba otros procesos como el de convivencia y adaptación a la sociedad receptora, propiciando en estos casos estrategias de repliegue en un contexto hostil.

A partir de estos procesos de auto-segregación, se fue construyendo la imagen de “centros de referencia” (Lubián, 2021a) para estas familias, que les proporcionaban seguridad y una formación básica en lengua y cultura, sus principales demandas educativas, coincidentes con unas aspiraciones y expectativas académicas más modestas. De esta manera, estos centros se fueron especializando en un tipo de familias que además eran repelidas por otros centros, por lo que se fueron convirtiendo en centros educativos de preferencia y de referencia para ellas².

La importancia del Proyecto Migratorio

El proyecto migratorio familiar resultó un elemento de gran potencia para explicar la configuración de las estrategias discursivas de elección escolar. Éste se relacionó con las aspiraciones y expectativas académicas iniciales, pero se fue reconfigurando continuamente a través de la experiencia migratoria y las circunstancias contextuales.

En familias con un proyecto más educativo-filial, el objetivo migratorio residía en la mejora de las oportunidades educativas de los descendientes. Por ello traían a los menores desde pequeños al país, o nacían aquí, para empezar ya desde los primeros niveles en el sistema educativo español y favorecer así el ansiado objetivo de “llegar a la universidad”. Empezar el viaje migratorio supuso en todos los casos un gran sacrificio por parte de los progenitores, por lo que, si además el proyecto se enfocaba en los descendientes, el éxito académico se convertía en una obligación casi moral para no defraudar a la familia en su conjunto (Carrasco et al., 2009). Esto pudo llegar a provocar cierto estrés añadido hacia los menores, como advierten Cebolla y Aratani (2020).

“Mira, si hemos decidido salir fuera... No es negociable (...) Para nosotros el que no estudien pues sí es igual a fracaso, porque al haber salido del país...” (E6, público, medio-alto, Bolivia).

“Nosotros estamos haciendo una apuesta alta por la educación de ellos al venir aquí” (E28, público, medio-alto, Marruecos, CAC-3)

Al contrario, en familias con un tipo de proyecto migratorio laboral, la búsqueda de información sobre los tipos de centros no resultó tan exhaustiva, sino que la consecución de un empleo fue el gran objetivo para ellos y también para sus descendientes, cuando se aproximaban a la adolescencia. A menudo, estos perfiles habían pasado por situaciones de vulnerabilidad que la decisión de migrar trataba de solventar, por lo que la continuidad de estudios se veía subordinada a la obtención de un trabajo digno que mejorase lo conseguido por los progenitores.

“Yo quiero que estudie aquí y no lo quiero cambiar de colegio porque le gusta mucho al niño (...) yo quiero que estudie hasta que consiga trabajo (...) Él es el que tiene que decidir lo que quiera hacer...” (E25, concertado, medio-bajo, Marruecos, CAC-2)

Especialmente en los casos de familias con necesidades económicas, como exponíamos antes, el proyecto migratorio se dirigió a la mera subsistencia. Aquí las necesidades fueron de otro tipo, vinculadas a la mejora de libertades fundamentales o relacionadas con situaciones de violencia de género, más habitual en determinadas

² Sobre la influencia de los centros escolares en la segregación, ver Lubián (2021a, 2021b).

minorías étnicas (Arnosó et al., 2013; Contreras y Alcaide, 2021). En estos casos, la elección vino influenciada en gran medida por instituciones sociales y educativas, que derivaban a estos perfiles familiares hacia centros con servicios más especializados y acordes a su situación personal, en la que la necesidad de encontrar empleo era prioritaria.

“Yo pienso en dejarla a ella aquí el año que viene interna con mi sobrina. Así yo puedo trabajar (...) Yo quiero que la niña entre en el internado este año (...) y como mi sobrina tiene 11 años va a entrar con ella para que no llore la niña por mí (...) Así yo puedo trabajar y ella [su hermana] también trabaja (...) Aquí me gusta porque hay comedor y la niña no sale hasta las cinco y me deja hacer mis cosas, me deja buscar trabajo, me deja ir a otro pueblo en autobús... y si tardo, no pasa nada” (E16, concertado, medio, Marruecos, CAC-2).

Vinculado con el proyecto migratorio, un aspecto fundamental a la hora de entender la capacidad de acceder a los centros vino dado desde la planificación inicial del viaje migratorio, en función de la decisión de viajar uno o los dos progenitores a la vez, o de manera secuenciada, así como del hecho de hacerlo con o sin los descendientes inicialmente, o incluso del número de ellos. En los casos de familias en las que alguno de los progenitores se estableció en primer lugar y reagrupó posteriormente a la familia, se vieron mejoradas sus posibilidades en la elección de centro, producto de una integración más pausada y relajada; del mismo modo que un solo menor a cargo permitió, en familias con cierto capital cultural, llevar a cabo estrategias más insistentes en la educación filial en general y en la elección de centro en particular.

[1 descendiente] “Pues yo también he dicho mi hija es muy buena pues yo también tengo que buscar lugares adecuados para ella (...) Mi hija es una buena alumna y no queremos privarle de tener un... como se podría decir... un seguimiento de sus estudios en un colegio que por lo menos sea bueno (...) Pues yo también he dicho, mi hija es muy buena, pues yo también tengo que buscar lugares adecuados para ella” (E1, concertado, medio, Bolivia)

[4 descendientes] “Aquí están todos los hermanos juntos. Cada uno en una clase, unos cerca de otros. Y van juntos, llegan juntos a casa...” (E15, concertado, bajo, Rumanía, CAC-2)

Aunque el proyecto migratorio se relaciona con las aspiraciones y expectativas, la influencia de la trayectoria académica del menor apareció como un aspecto que, a la postre, medió la conversión de las aspiraciones en realidades (Martín-Criado y Gómez-Bueno, 2017). Fue entonces cuando se reveló más claramente el carácter dinámico del proyecto familiar, que se adaptaba a los condicionantes contextuales y que podía mutar a lo largo de la experiencia migratoria, no solo a partir de la trayectoria académica filial. Fue el caso de familias que habían pasado por situaciones de escasez de recursos económicos y de red de apoyo que se vieron obligadas a readaptar el proyecto inicial, enfocado hacia la educación filial, hacia un proyecto laboral, frenando unas expectativas escolares inicialmente elevadas e impulsando una estrategia de elección de centro adecuada a sus nuevas circunstancias laborales y personales.

“Este centro me lo recomendaron varias amigas bolivianas, que tiene internado (...) Porque yo soy madre soltera, trabajo de 8 de la mañana a 8 de la noche, (...) Las voy a dejar unos 2 o 3 años aquí y cuando ellas ya sepan andar solas las saco. Prefiero tenerlas conmigo y que no estén en el internado. (...) Aquí abrí mi negocio, un restaurante, lo tuve, pero me metieron una multa por tener a trabajadores sin dar de alta” (E24, concertado, medio-bajo, Bolivia, CAC-2)

Los recursos “étnicos”

Ante las dificultades iniciales en la escolarización en los primeros momentos de la llegada, la existencia o no de una red migratoria en la ciudad y la capacidad de aprovecharla jugaron un papel importante, no solo en los primeros momentos en la adquisición de una residencia y en la búsqueda de empleo, sino también en la elección de centro escolar.

De esta manera, las familias modularon la influencia de la red migratoria nuevamente en base al capital cultural y al proyecto migratorio, según priorizaran un proyecto más filial o más parental. En consecuencia, las que priorizaban un proyecto más educativo, a menudo mostraban una relación más utilitarista con las redes migratorias, sobre todo en los primeros momentos, para conseguir un empleo o una vivienda rápidamente, pero se desvinculaban de ella si percibían que una relación más estrecha podría estar perjudicando el éxito académico al impedir un mayor contacto con la población autóctona.

“Han entrado automáticamente a la escuela de mi sobrina (...) Mi hermana ha hecho ese trabajo prácticamente (...) Y ya en cuanto llegué yo estuve intentando meterlo en actividades, lo puse en una escuela deportiva para buscar eso, que la integración sea lo más natural posible, ¿no?, porque igual yo veo otros chavales de su edad que solo se relacionan con poblaciones de Bolivia o de Ecuador... y no es malo, pero también pienso que no beneficia para la integración... especialmente ellos [los niños] tienen que abrirse un poco más y creo que forma parte de la integración. De formar parte de donde estás (...) La inscribí también en los scouts por la misma razón... y yo misma, mi hermana y mi hija, dejamos de asistir a reuniones y actos de bolivianos” (E6, público, medio-alto, Bolivia)

La red migratoria se mostró muy influyente, casi determinante, en aquellas familias económicamente más dependientes, como apuntábamos antes, donde el proyecto migratorio se enfocaba a la subsistencia o a la búsqueda de empleo. Los miembros de la red que llegaban primero se iban encargando de que los nuevos integrantes se insertaran automáticamente en los centros de referencia. De esta manera, las “familias pioneras” cumplían una función esencial en los procesos de adaptación.

“Yo fui la primera en llegar al asentamiento y me he encargado de escolarizar a los niños que iban llegando de otras familias, les acompañé a todos los que iban llegando, a todas las madres para ver a Baltasar y Rafa [responsables del CAC]” (E38, concertado, medio-bajo, Rumanía, CAC-1)

La influencia de la clase social no solo se mostró relevante como configuradora de un *habitus* en la elección de centro, sino que otros factores de clase, como el tipo de empleo desempeñado, pudieron dificultar o favorecer un rango más amplio de centros susceptibles de elección, nuevamente en función del capital cultural de las familias. Por ejemplo, determinados empleos como el servicio doméstico, más frecuentes en las familias de origen sudamericano, permitían acceder a centros próximos a las viviendas donde trabajaban, o en el caso de otros empleos como gerentes de restaurantes o empleos de “cuello blanco”, les permitían compartir espacios de socialización con población autóctona, lo que favorecía el acceso a la información sobre los “mejores” colegios de la ciudad, información muy codiciada por las familias de cierto capital cultural.

“La razón para querer el colegio X [público, concentración baja], además de la cercanía, es que me lo recomendaron profesores de la zona, que yo conocía por el negocio de mi hermano, que van a tomar café, y me decían que era muy bueno. Pero al final no había plaza (...) El instituto tengo pensado el instituto X [público, baja concentración], porque conozco gente de allí, aunque tampoco significa que la mandemos seguro, porque pueden surgir cosas... conozco el

entorno de ahí, gente de la Universidad que los llevan allí” (E36, público, medio-alto, Perú, CAC-3).

En el otro extremo, podemos situar a las familias con empleos que conllevaban largas jornadas laborales, como el servicio doméstico interno o el sector agrícola, por ejemplo, que provocaba una desconexión escolar derivada de la falta de tiempo y recursos. Esta condición llevó a las familias a dar prioridad a la búsqueda de servicios de custodia y a la gratuidad pública en la escolarización. El hecho de dedicarse algunas familias a empleos insertados en la economía informal hizo que su ámbito geográfico laboral no se circunscribiera a un espacio o zona concreta, sino que éste resultara más itinerante e incierto. Ello implicaba contar con centros que tuvieran en cuenta estas circunstancias, que sirviesen de punto de referencia en el que los descendientes pudieran ir y venir solos sin problema, o que algún familiar pudiera ocuparse de ellos en caso de necesidad.

La “matrícula viva”

Los factores contextuales y familiares propios de la condición migratoria se tradujeron, en general, en un mayor número de movilidades escolares sufridas por los menores. En los relatos analizados observamos lo que se puede describir como un “ciclo de la movilidad escolar”, por el cual las movilidades se incrementaron por la intersección de diferentes causas: en primer lugar, residenciales, derivadas del viaje migratorio y la movilidad geográfica que comportaba; en segundo lugar, por motivos institucionales, provocado por una falta de plazas escolares que penalizó en mayor medida a las familias inmigradas; y en tercer lugar, por las propias familias como resultado de las elecciones escolares, ya fuera motivado por una estrategia de mejora en los casos de un mayor capital cultural, o bien por el aumento de la inestabilidad residencial y laboral en familias con menos recursos. Veamos un ejemplo de la acumulación de movilidades por diferentes causas en el siguiente fragmento.

“[Primera elección/asignación] Porque me quedaba cerca y había plaza porque ellos llegaron en el mes de... en abril, estaba terminando ya el colegio, y han estado muy poco tiempo (...) todo estaba ya ocupado. [Segunda elección/cambio] Luego los cambié aquí al colegio de aquí abajo, porque ahora que vivo por aquí, porque era más cerca porque el colegio de antes era muy lejos. [Tercera elección obligatoria al instituto] Mi niño me contó el primer año que estaba haciendo el instituto que había niños malos... dicen que son niños malos (...) y por eso trajimos aquí al mayor [Cuarta escolarización] aunque en este último no estoy muy contenta porque como es un instituto muy grande, y hay muchos niños de los pueblos, pero bueno...” (E11, público, medio-bajo, Bolivia)

Como observamos, a las movilidades residenciales, motivadas por la búsqueda de empleo y/o vivienda, se le unieron las movilidades escolares en aquellos casos en los que los menores se incorporaban a mitad de curso, lo más habitual en las familias migrantes. El proceso por el cual se asignaban las plazas tenía como plazo formal el mes de marzo, por lo que, una vez terminada esta fecha, los centros escolares más solicitados cubrían todas sus plazas, y las nuevas matrículas se asignaban de entre el listado de centros que no habían cubierto todas las vacantes, que solían ser los menos demandados. Como consecuencia de ello, la red concertada, aunque la favorita de la mayoría de estas familias, no acogía en un número acorde a éstas, por lo que acababan escolarizándose en centros públicos.

Nuevamente, la heterogeneidad de las familias en cuanto a sus posiciones de clase y diferente concepción del proyecto migratorio, influyó en la acumulación de movilidades escolares, también en función de condicionantes de género y origen. En cuanto al origen, la planificación del proyecto migratorio condicionó el número de movilidades,

por lo que las familias en las que las madres viajaban solas con los menores, caso típico de la migración boliviana (Parella Rubio, 2012), experimentaban una movilidad escolar más elevada debido a la urgencia en la escolarización. Del mismo modo, la comunidad rumana de etnia gitana, con una mayor movilidad geográfica de tipo circular (Viruela, 2010), sufría recurrentes desplazamientos temporales al país de origen. Por el contrario, las movilidades escolares se vieron reducidas en mayor medida en el caso de las familias senegalesas, en las que los hombres solían iniciar el viaje en solitario y reagrupaban a las familias posteriormente, una vez asentados en la ciudad.

En cuanto a la clase social, en familias con menos recursos, la inestabilidad laboral propició en muchos casos una movilidad reactiva, obligando a cambios de residencia y/o de centro escolar, producto de unas condiciones más precarias que les llevaban a menudo a ser empleadas fuera de la ciudad. Por el contrario, en familias con más recursos y una apuesta escolar más elevada, con una mayor preferencia hacia colegios más demandados, se propiciaban cambios más estratégicos (Dauter & Fuller, 2011), que chocaban con las mayores dificultades de acceso y propiciaban igualmente un incremento de movilidades.

En estos casos de familias con mayores recursos apareció un tipo de movilidad escolar estratégica más propia de las clases medias autóctonas (Lareau & Goyette, 2014) y menos recogida en la literatura académica sobre elección de centro en familias migrantes, a través del aprovechamiento de una situación de desventaja inicial –la inestabilidad residencial– en su beneficio, mudándose a barrios más acomodados donde podían acceder a colegios más demandados. Aquí la movilidad residencial se vinculó a la elección de centro y el criterio de elección de vivienda se subordinó al proyecto educativo.

Este hecho resultó paradójico porque, en general, las familias trataban de evitar los cambios de centro para minimizar la inestabilidad de los descendientes, pero a menudo las circunstancias les llevaron a asumir más movilidades de las previstas inicialmente. En familias con elevadas aspiraciones y expectativas de éxito educativo filial, se ponían en marcha estrategias de elección de centro que se debatían entre la preferencia por centros de difícil acceso –que propiciaban un incremento de la movilidad escolar– y la búsqueda de la estabilidad escolar, con el objetivo precisamente de reducir esta movilidad al buscar centros concertados con continuidad de etapas educativas.

Tipologías emergentes

La elaboración de tipologías familiares que presentamos integra y sistematiza el análisis realizado sobre las aspiraciones y expectativas, los patrones de elección y los contextos de movilidad donde se sitúan los discursos. Además, nos permite apreciar la heterogeneidad de la condición migrante y la complejidad de la influencia de la clase social en ella, así como la manera en que se plasman los procesos de agencia en las familias.

Nuestra tipología se basa en otras clasificaciones previas como la de Alegre y Benito (2012) que distinguen entre familias “selectivas”, “instrumentales”, “expresivas” o “confiadas”; la tipología binaria de Noreisch (2007) que diferencia entre *active choosers* y *conventionals*; así como la clasificación pionera de Ball et al. (1996) que distingue entre “cualificados”, “semi-cualificados” y “desconectados”. Comenzamos por el perfil de familias con estrategias de distinción y continuamos con las de repliegue –que se muestran más polarizadas– para finalizar con el perfil intermedio, más dependientes de las circunstancias contextuales.

Estrategia de distinción: idealista y desconfiada con el sistema educativo

Esta estrategia es propia de familias con elevadas aspiraciones y expectativas académicas que persiguen un tipo de educación diferenciada para sus descendientes. La característica predominante es un capital cultural elevado, que lleva a movilizar recursos orientados a mejorar la elección de centro escolar mediante, principalmente, la búsqueda de información “fiable” sobre los colegios más valorados de la ciudad, priorizando el contacto con la población autóctona.

Estas familias se muestran menos dependientes de la trayectoria académica filial a la hora de ejercer una elevada apuesta escolar, aunque las expectativas se van reconfigurando continuamente en función de la trayectoria académica. Cuando las trayectorias de los descendientes son excelentes, éstas se potencian con una implicación escolar mayor, mientras que en trayectorias más irregulares o de fracaso se adoptan acciones encaminadas a corregirlas, como cambios de centro escolar.

El proyecto migratorio se orienta especialmente a la educación filial, ya que se entiende el logro académico en los descendientes como la finalidad del viaje migratorio. Estas aspiraciones y expectativas se enfrentan a contextos de difícil acceso a los centros deseados, que suelen ser concertados de alta demanda, por lo que ven incrementada la movilidad escolar con fines estratégicos. En este contexto, la disconformidad con el centro de asignación resulta habitual, lo que implica que sus estrategias a menudo persigan una huida de los primeros centros de asignación, que entienden, en principio, como centros temporales. Estas estrategias tienen en el horizonte, ya desde los primeros momentos, una trayectoria académica en los descendientes que les lleve a la ansiada universidad. No obstante, la dificultad de escolarizarse en los centros más demandados y el consiguiente aumento de movilidades provoca a menudo inestabilidad escolar filial.

Aunque en los primeros momentos aplican estrategias basadas en los referentes de origen, la capacidad de adaptación y aprendizaje es alta, basada en la experiencia y en la información recogida de manera “fiable”, mediante el contacto con la población autóctona de cierta posición social o el grupo de iguales. Estas estrategias denotan una clara orientación hacia la distinción, momento en el que emerge lo que hemos denominado *immigrant-flight* o huida selectiva de ciertos colegios poco afines en su composición social. Las diferencias respecto a sus pares autóctonos residen principalmente en el éxito o logro de esa ansiada distinción que, no obstante, genera un proceso arduo, por un contexto poco propicio de dificultades no siempre salvables a la hora de acceder a los centros deseados. Resulta un perfil que se aleja de las clasificaciones “clásicas” en la literatura especializada en “elección migrante”, ya que las aspiraciones y los criterios de distinción se mantienen altos, a pesar de estas dificultades añadidas por el estatus migratorio.

El papel de las redes migratorias es más instrumental en este tipo de familias. Por un lado, la red de compatriotas es utilizada en mayor medida en los primeros momentos para favorecer la incorporación a la sociedad receptora, sobre todo a la hora de buscar la primera residencia y una incorporación laboral lo más rápida posible; por otro lado, una vez asentadas y, en los casos en los que se percibe que la pertenencia a una comunidad de origen puede perjudicar el logro académico filial, se pueden separar de estas redes.

Otras características asociadas a estos perfiles tienen que ver con su localización residencial que, o bien presenta una menor tendencia a la segregación residencial de partida, o esta se busca con criterios similares a los de la elección de centro, mudándose a barrios considerados menos desfavorecidos o aprovechando la residencia laboral para acceder a mejores escuelas.

Estrategia de repliegue: expectativas limitadas y confianza plena en el sistema educativo

Se trata de un perfil con una situación de elevada vulnerabilidad socioeconómica, lo que hace que se escolaricen principalmente en centros especializados en alta diversidad. En estas familias, la elección escolar es subsidiaria de una estrategia de supervivencia o repliegue étnico, producto de situaciones de pobreza extrema, mujeres víctimas de violencia de género o familias monoparentales con recursos muy limitados.

La elección de centro se enmarca dentro de una *positioned choice* en donde cualquier decisión se ve muy condicionada por las necesidades más básicas. En consecuencia, no se trataría de una mejor o peor elección de centro, sino que ésta es consecuente con un tipo de proyecto migratorio más orientado al ámbito parental-laboral y/o de subsistencia. Debido a estas limitaciones evidentes, la implicación escolar no se adecúa a las exigencias de la escuela. Se trata de casos con un elevado riesgo de fracaso escolar, que sufren en mayor medida las situaciones de crisis económicas recurrentes, especialmente los grupos de población de origen romaní (Bereményi & Carrasco, 2015).

A pesar de un contexto marcadamente hostil, las aspiraciones académicas iniciales son moderadas, aunque a medida que avanza la trayectoria académica filial descienden las expectativas hasta conformarse con alcanzar los estudios obligatorios o, en ocasiones, solamente los primarios. En estos casos, la institución escolar tiene poco que aportar más allá de una función de custodia y aprendizaje de herramientas básicas para los descendientes, que son, no obstante, muy valoradas por estas familias.

Esta inestabilidad tiene su correspondencia con una elevada movilidad escolar y es precisamente desde esta situación desde donde se entienden los procesos que derivan en una tendencia a la auto-segregación, residencial y escolar, y en la aparición de “centros de referencia” que tratan de mitigar esta situación, ambos como mecanismos que les proporcionan seguridad. Consecuentemente, estas familias se enmarcan en procesos de exclusión residencial que se replican, e incluso se amplían, en el ámbito escolar (Lubián, 2021b), atraídos por una oferta escolar más asistencialista en estos centros.

Se observa un desconocimiento evidente de la normativa escolar ya que es la red migratoria la que cumple la función de escolarización de los nuevos miembros o, en su defecto, la administración educativa o las entidades sociales. La importancia de la red migratoria en destino por lo tanto se extiende a todos los ámbitos vitales —residencia, empleo y escuela— y en todas las fases, desde la llegada hasta el asentamiento. Además, la tendencia a un elevado número de descendientes en estas familias potencia estos procesos de auto-segregación por una menor capacidad de elección de centro escolar. En este perfil, la influencia de los tres factores de segregación —residencial, institucional y de elección de centro— es más fuerte, y de su intersección se deriva la tendencia a la alta segregación escolar.

Estrategia contingente

Las familias que incluimos aquí se muestran especialmente permeables a un contexto más inmediato y cambiante, que condiciona las estrategias de elección de centro en función de las circunstancias y necesidades más urgentes, aunque las aspiraciones iniciales resulten elevadas. Se trata de familias para las que, aunque la educación filial sea importante, su capacidad de elección de centro se ve limitada por el hecho de contar con menos recursos en forma de tiempo y red de apoyo, lo que a menudo desemboca en necesidades, que pueden ser temporales, asociadas a servicios

de custodia de los centros, principalmente. La elección se focaliza más en el corto plazo y en el pragmatismo, en el que la cercanía al lugar de residencia o trabajo se erige como el criterio principal.

La disconformidad con el centro de asignación se muestra coincidente con el primer perfil, sin embargo, las diferencias residen principalmente en una mayor utilización de referentes culturales de origen en la elección de centro, lo que hace que el acceso a la red concertada se conciba habitualmente como inalcanzable, por lo que ni siquiera se llegue a plantear su elección. Consecuentemente, la concepción del centro de preferencia se basa más en el descarte que en la elección de un centro ideal.

El perfil familiar resulta más heterogéneo en cuanto al capital cultural parental que explica unas lógicas de escolarización y búsqueda de información menos proactivas y, en todo caso, muy dependientes del desempeño escolar filial. En este caso, las fuentes más utilizadas a la hora de buscar información son, en mayor medida, la red migratoria y el grupo de iguales.

El proyecto migratorio resulta también más diverso, con objetivos interrelacionados, en un intento de combinar la mejora económica y laboral familiar con el éxito académico filial, lo que da lugar a que, solo en los casos de muy buenas trayectorias académicas, se prime la educación filial por encima del proyecto migratorio en su conjunto. Esta concepción comporta que la implicación en la escuela dependa fundamentalmente de los resultados académicos de los descendientes. El proyecto migratorio por lo tanto es más cambiante y dependiente, al verse condicionado también por la situación laboral familiar que, en general, presenta mayor inestabilidad que en el primer perfil.

Las aspiraciones y expectativas son elevadas de partida, y en general responsabilizan las posibilidades de logro académico a la capacidad de los menores, lo que se traduce en que, si éstos no cumplen con un rendimiento escolar adecuado, las familias bajan la apuesta escolar, en un claro ajuste de las expectativas al logro académico. En los casos de familias con un solo menor, la implicación escolar parental se refuerza y puede derivar, en función del proyecto migratorio y la trayectoria académica filial, a una estrategia de distinción.

Entre los condicionantes contextuales, el momento de llegada de los menores es especialmente relevante en este perfil, debido a una capacidad más limitada, como decimos, a la hora de reorientar estrategias. También los altibajos laborales y/o vitales, como rupturas familiares, por ejemplo, implican puntos de inflexión que se resienten especialmente en la apuesta escolar. La movilidad escolar, por tanto, es más de tipo reactiva, forzada por cambios de residencia más habituales y no deseados. Quizás como producto de esta inestabilidad, se busca en la elección de centro la seguridad en los menores para que se sientan más “arropados” en un sistema educativo y sociedad ajenos, en una clara orientación más funcional, que bascula entre una mejora filial en la integración y un éxito escolar más modesto.

Otras características propias de este tipo en cuanto a las pautas de segregación residencial y el número de hijos se muestran coincidentes con el primer perfil familiar, si bien se observa cierta concentración escolar en algún colegio, sobre todo debido a la priorización del criterio de proximidad o por circunstancias contextuales adversas.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

En nuestro análisis, el capital cultural familiar se ha revelado como un factor muy relevante para interpretar las estrategias de elección de centro. Estas tienen como punto de partida unas aspiraciones y expectativas conformadas inicialmente en el proyecto migratorio (Hosnedlová, 2020), pero que se van reconfigurando y readaptando en un contexto de alta movilidad que penaliza en mayor medida a las familias migrantes.

El proyecto migratorio familiar es importante para comprender la intensidad y la orientación de las aspiraciones y expectativas —antesala de las estrategias escolares— y para entender cómo éstas se reconfiguran a lo largo de la experiencia migratoria. Las familias con un capital cultural más elevado y un proyecto migratorio orientado al éxito escolar mantienen una alta intensidad en las estrategias, incluso en trayectorias académicas filiales más modestas. De esta manera, en familias en las que el objetivo no se centra en la educación filial, las estrategias de elección escolar se resienten, y al revés, un proyecto migratorio escolar fuerte redundará en estrategias de elección orientadas al éxito escolar, intentando movilizar para ello el mayor número de recursos posible, incluso en situaciones poco propicias.

Las familias entienden y toman decisiones al respecto en función de una búsqueda de cierta homogeneidad de clase, trasladando las dinámicas de distinción y de exclusión al terreno escolar. Los resultados son coincidentes con investigaciones en otros contextos que muestran posiciones polarizadas entre una tendencia hacia una “huida selectiva” que busca la distinción (Karsten et al., 2003; Rangvid, 2010) o a una “auto-concentración” (Cebolla-Boado, 2007) que persigue un repliegue.

Además de la clase social y proyecto migratorio, las características propias del estatus migratorio, como las redes migratorias, la ocupación en destino, la planificación del viaje y/o el tipo de movilidad que comporta, funcionan como recursos propios que las familias utilizan a modo de capital étnico que aplican a la elección de centro. Sin embargo, coincidimos con Portes y Rumbaut (2014) en que no siempre resulta beneficioso en un sistema educativo ajeno, sino que pueden penalizar o beneficiar estrategias escolares en función del uso y las necesidades contextuales. Por ejemplo, el origen es importante porque conecta la ocupación en destino con las redes migratorias, e influye en el contacto con la población autóctona; por eso los empleos domésticos pueden dar a las familias información “local” de cara a considerar estrategias de distinción, frente a empleos que no comporten un conocimiento aprovechable en el campo escolar. Del mismo modo, el tipo de puesta en marcha del viaje migratorio, el número de menores o la edad de éstos a la llegada, tiene consecuencias en las posibilidades de elección de centro escolar, a veces insalvables.

No debemos de menoscabar la importancia de la inestabilidad asociada a la movilidad escolar y al estatus migrante, y de cómo la intersección de factores residenciales, institucionales y de elección genera procesos de segregación escolar de los que muchas veces no es fácil escapar. Analizar estos contextos de alta movilidad nos permite comprender la capacidad de activación de las estrategias y, no menos importante, los resultados de las mismas, ya que la condición migratoria implica menores posibilidades de éxito y, por lo tanto, estrategias mucho más arriesgadas.

En este sentido, el concepto de movilidad conecta la influencia de la elección que parte de las familias y la que se impulsa desde la gestión educativa, que penaliza en mayor medida a la población inmigrada. Esto se traduce en que la normativa escolar permite la escolarización en solo unos pocos centros con plazas disponibles, perjudicando a aquellas familias que tratan de cambiar a otros. De esta manera, se produce también en el ámbito escolar la “paradoja o dilema del migrante urbano” (Nakagawa et al., 2002), por el cual las familias ven aumentada la inestabilidad escolar filial en la búsqueda de centros escolares que proporcionen estabilidad.

La identificación de estos elementos propios del estatus migratorio resulta un aspecto novedoso, pues matiza la “elección migrante” (Ball et al., 2002) basada únicamente en factores de clase y añade categorías de análisis a tener en cuenta en los procesos de elección de centro escolar, como el capital étnico, el proyecto migratorio y la movilidad escolar. De esta manera, pensamos, nos ponemos a trabajar con Bourdieu (Reay, 2019) en el modo sociogenético que permite desplegar tanto su teoría de la acción como de la estructura social y que nos facilita en este caso ver cómo se concretan empíricamente los procesos de reproducción social en el campo escolar.

Ello lo hemos hecho alejándonos, como nos proponíamos, de una lectura determinista y aproximándonos a las estrategias escolares desde una teoría de la acción migrante (Lacomba y Moraes Mena, 2020) que se desmarca de concepciones paternalistas de los migrantes y los concibe, en cambio, como sujetos activos, aunque inmersos en unas constricciones estructurales muchas veces penalizantes que condicionan sus prácticas en el campo escolar.

Finalmente, hemos tratado de mostrar cómo el capital cultural, el proyecto migratorio y la mayor o menor vulnerabilidad se interconectan, dando lugar a tipologías heterogéneas en contextos de alta movilidad, en los que las familias despliegan sus estrategias intentando sacar provecho de los recursos disponibles. Consideramos que nuestra tipología puede servir como punto de partida para establecer nuevas categorizaciones en función de perfiles heterogéneos de la migración, que se van readaptando continuamente a contextos altamente cambiantes y caracterizados por la incertidumbre.

REFERENCIAS

- Alegre, M. Á., y Benito, R. (2012). ¿En qué se fijan las familias a la hora de escoger la escuela de sus hijos? Factores de elección y descarte escolar en la ciudad de Barcelona. *Profesorado*, 16(3). <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42420>
- Alkorta, E., y Shershneva, J. (2021). Perfiles del alumnado de origen extranjero en centros con elevada presencia de escolares inmigrantes en el País Vasco. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (51), 15-43. <https://doi.org/10.5944/empiria.51.2021.30806>
- Arnosó, M., Arnosó, A., Mazkarian, M., y Irazu, A. (2013). Mujer inmigrante y violencia de género: factores de vulnerabilidad y protección social. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (32), 169-200. <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/912>
- Ball, S. (2003). The Risks of Social Reproduction: the middle class and education markets. *London Review of Education*, 1(3), 163-175. <https://doi.org/10.1080/1474846032000146730>
- Ball, S., Bowe, R., & Gewirtz, S. (1996). School choice, social class and distinction: The realization of social advantage in education. *Journal of Education Policy*, 11(1), 89-112. <https://doi.org/10.1080/0268093960110105>
- Ball, S., Reay, D., y David, M. (2002). "Ethnic Choosing": Minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race Ethnicity and Education*, 5(4), 333-357. <https://doi.org/10.1080/1361332022000030879>
- Bereményi, B. Á., & Carrasco, S. (2015). Interrupted aspirations: research and policy on Gitano education in a time of recession, in Spain. *Intercultural Education*, 26(2), 153-164. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1028166>
- Betts, J. R., & Fairlie, R. W. (2003). Does immigration induce "native flight" from public schools into private schools? *Journal of Public Economics*, 87(5-6), 987-1012. [https://doi.org/10.1016/S0047-2727\(01\)00164-5](https://doi.org/10.1016/S0047-2727(01)00164-5)
- Bonal, X., y Zancajo, A. (2020). Elección de escuela, movilidad y segregación escolar del alumnado vulnerable en Barcelona. REICE. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(4), 197-218. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.2.003>

- Bourdieu, P. (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En Bourdieu (Ed.) *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-164). Ed. Descleé.
- Capote, A. y Fernández, B. (2021). La Nouvelle Vague de la emigración española en Francia: proyectos migratorios y tipos de migrantes. *Revista Española de Sociología*, 30(4), a23. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.23>
- Carabaña, J. y Córdoba, C. (2009). *La incorporación de estudiantes inmigrantes en la escuela andaluza y sus efectos en la elección de centro*. https://www.centrodeestudiosandaluces.es/datos/factoriaideas/ifo13_09.pdf
- Carrasco, S., Pàmies, J., y Bertran, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: Desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20(1), 55-78. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0909120055A>
- Carrasco, S., Pàmies, J., Bereményi, Á., y Casalta, V. (2012). Más allá de la «matrícula viva». La movilidad del alumnado y la gestión local de la escolarización en Cataluña. *Papers*, 97(2), 311-341. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v97n2.394>
- Cebolla-Boado, H. (2007). La concentración de minorías étnicas en las escuelas británicas: un análisis sobre la elección de centros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (118), 97-121. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99715251004>
- Cebolla-Boado, H., y Aratani, Y. (2020). Determinantes del estrés psicológico no específico entre los adolescentes latinoamericanos en Madrid: la edad a la migración y la concentración escolar. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 169, 41-62. <https://doi.org/10.5477/cis/reis.169.41>
- Contreras, P., y Alcaide, V. (2021). Mujeres inmigrantes latinoamericanas: procesos de agencia en contextos de vulnerabilidad. *Papers. Revista de Sociología*, 106(4), 1-25. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2940>
- Cooper, C. W. (2005). School Choice and the Standpoint of African American Mothers: Considering the Power of Positionality. En *The Journal of Negro Education* (Vol. 74, pp. 174-189). Journal of Negro Education. <https://doi.org/10.2307/40034542>
- Dauter, L., & Fuller, B. (2011). How Diverse Schools Affect Student Mobility: Charter, Magnet, and Newly Built Institutions in Los Angeles. En *Policy Analysis for California Education (PACE)*. https://edpolicyinca.org/sites/default/files/2011_WP_PACE_DAUTER_FULLER.pdf
- Dobson, J., Henthorne, K., & Lynas, Z. (2000). *Pupil Mobility in Schools: Final Report*. https://www.geog.ucl.ac.uk/research/research-centres/migration-research-unit/publications/mru-publications/pdfs/pupil_mobility00.pdf
- Erel, U. (2010). Migrating Cultural Capital: Bourdieu in Migration Studies. *Sociology*, 44(4), 642-660. <https://doi.org/10.1177/0038038510369363>
- Faist, T. (2013). The mobility turn: A new paradigm for the social sciences? *Ethnic and Racial Studies*, 36(11), 1637-1646. <https://doi.org/10.1080/01419870.2013.812229>
- Garreta, J. (2011). Las experiencias escolares de la inmigración. *Papers*, 96(1), 205-223. <http://doi.org/10.5565/rev/papers/v96n1.164>

- Hosnedlová, R. (2020). El proceso intencional/decisorio migratorio desde una aproximación cualitativa longitudinal. *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (46), 115. <https://doi.org/10.5944/empiria.46.2020.26969>
- Izquierdo, A. (2000). El proyecto migratorio de los indocumentados según género. *Papers. Revista de Sociología*, 60, 225-240. <https://doi.org/10.5565/rev/papers/v60n0.1040>
- Jabbar, H., & Wilson, T. S. (2018). What is diverse enough? How “intentionally diverse” charter schools recruit and retain students. *Education Policy Analysis Archives*, 26, 165. <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3883>
- Karsten, S., Ledoux, G. Roeleveld, J., Felix, C., & Elshof, D. (2003). School Choice and Ethnic Segregation. *Educational Policy*, 17(4), 452-477. <https://doi.org/10.1177/0895904803254963>
- Lacomba, J. y Moraes Mena, N. (2020). La activación de la inmigración. *Migraciones. Publicación Del Instituto Universitario De Estudios Sobre Migraciones*, (48), 1-20. <https://doi.org/10.14422/mig.i48y2020.001>
- Lareau, A., & Goyette, K. (2014). *Choosing Homes, Choosing Schools: Residential Segregation and the Search for a Good School*. New York: Russell Sage Foundation. <https://muse.jhu.edu/book/30872>
- Lubián, C. (2021a). Narrativas familiares e institucionales sobre las barreras de acceso a centros escolares en familias migrantes: un estudio de caso en España. *Education Policy Analysis Archives*, 29(73), 1-24. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5777>
- Lubián, C. (2021b). Segregación residencial, segregación escolar y vulnerabilidad por origen nacional: La ciudad de granada como estudio de caso. *Migraciones*, 52, 249-286. <https://doi.org/10.14422/mig.i52.y2021.009>
- Martín-Criado, E., y Gómez-Bueno, C. (2017). Las expectativas parentales no explican el rendimiento escolar. *Revista Española de Sociología*, 26(1), 33-52. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2016.2>
- Muñoz Comet, J. (2012). Evolución del empleo y del paro de las mujeres inmigrantes en el mercado de trabajo español. El impacto de la actual crisis económica. *Cuadernos de Relaciones Laborales*, 30(1), 115-137. https://doi.org/10.5209/rev_CRLA.2012.v30.n1.39117
- Murillo, F. J., y Belavi, G. (2018). Segregación escolar de los estudiantes extranjeros pobres en España. *Scripta Nova*, 22(603). <https://doi.org/10.1344/sn2018.22.19894>
- Murillo, F. J., y Graña, R. (2020). ¿Segregación escolar por nivel socioeconómico o por nivel de estudios de los padres? *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 18(4), 9-29. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.001>
- Nakagawa, K., Stafford, M. E., Fisher, T. A., & Matthews, L. (2002). The “city migrant” dilemma: building community at high-mobility urban schools. *Urban Education*, 37(1), 96-125. <https://doi.org/10.1177/0042085902371007>
- Nee, V., & Sanders, J. (2001). Understanding the diversity of immigrant incorporation: A forms-of-capital model. *Ethnic and Racial Studies*, 24(3), 386-411. <https://doi.org/10.1080/01419870020036710>
- Noreisch, K. (2007). Choice as Rule, Exception and Coincidence: Parents’ Understandings of Catchment Areas in Berlin. *Urban Studies*, 44(7), 1307-1328. <https://doi.org/10.1080/00420980701302320>
- Parella Rubio, S. (2012). Familia transnacional y redefinición de los roles de género. El caso de la migración boliviana en España. *Papers*, 97(3), 661-684. <https://www.raco.cat/index.php/Papers/article/view/255855/342802>

- Portes, A. & Rumbaut, R. G. (2014). *Immigrant America* (4th ed.). University of California Press. <http://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt7zw0nw>
- Rangvid, B. S. (2010). School Choice, Universal Vouchers and Native Flight from Local Schools. *European Sociological Review*, 26(3), 319-335. <https://www.jstor.org/stable/40784496>
- Reay, D. (ed.) (2019). *Bourdieu and Education*. New York, Routledge.
- Rodda, M., Hallgarten, J., & Freeman, J. (2013). *Between the cracks. Exploring in year admissions in schools in England*. Royal Society of Arts (RSA). <https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/reports/education-between-the-cracks-report.pdf>
- Slaughter-Defoe, D. T., Stevenson, H. C., Arrington, E. G., & Johnson, D. J. (Eds.). (2012). *Black educational choice: Assessing the private and public alternatives to traditional K-12 public schools*. Praeger/ABC-CLIO.
- Van Zanten, A. (2006). Bourdieu as education policy analyst and expert: A rich but ambiguous legacy. *Journal of Education Policy*, 20(6), 671-686. <https://doi.org/10.1080/02680930500238887>
- Van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278. <https://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110245A>
- Víruela, R. (2010). Movilidad geográfica de los rumanos (Estructura territorial de las migraciones interiores en España). *Empíria: Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (19), 157-181. <https://doi.org/10.5944/empiria.19.2010.2018>
- Zhou, M. (2005). Ethnicity as Social Capital: Community-Based institutions and embedded networks of social relations. En *Ethnicity, Social Mobility, and Public Policy: Comparing the USA and UK* (pp. 131-159). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489228.006>

NOTA BIOGRÁFICA

Carlos Lubián es Investigador postdoctoral por la Universidad de Jaén y desempeña su labor como investigador visitante en la Universidad de A Coruña. Sus líneas de investigación se enmarcan en los estudios migratorios y en las desigualdades educativas. Ha estudiado los factores que influyen en la segregación escolar de la población migrante mediante un análisis de las trayectorias migratorias en la incorporación al sistema educativo español. En la actualidad, explora la relación entre las trayectorias laborales y educativas en la movilidad social, así como la influencia de los itinerarios formativos en las expectativas de arraigo de la juventud rural.

Ha llevado a cabo estancias de investigación en la Universidad de Santiago de Chile y en la Universidad de Indiana en Estados Unidos.

Delia Langa Rosado es Profesora titular de la Universidad de Jaén (España) donde ha centrado su labor docente sobre todo en el mundo de la educación. Su principal interés investigador ha girado en torno a las desigualdades educativas, y especialmente en los estudios universitarios (<https://entramadosociales.org/perfil/delia-linga-rosado/>). Ha sido, respectivamente, vicedirectora y directora de la Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (2012-2016). Actualmente se halla finalizando un I+D sobre la "diversidad" en los estudios universitarios, así como participando, entre otros, en un proyecto FEDER sobre trayectorias educativas en secundaria en el mundo rural. Ha realizado diversas estancias de investigación, destacando la del Instituto de Educación de Londres en 2010.