

«Argumentos» para la elección del centro educativo: un estudio de caso con padres portugueses

'Arguments' for School Choice: A Case Study with Portuguese Parents

Virgínio Sá y Fátima Antunes

Palabras clave

- Elección de escuela
- Política educativa
- Relaciones familia-escuela
- Desigualdad educativa
- Desigualdad social
- Escuelas públicas

Key words

- School Choice
- Educational Policy
- Family-School relationship
- Educational Inequality
- Social Inequality
- Public Schools

Resumen

Tomando como base empírica algunos de los datos del cuestionario aplicado a una muestra de cerca de ochocientos padres seleccionados en tres centros públicos de enseñanza secundaria, en este artículo analizamos el modo cómo diferentes categorías de padres organizan «jerarquías de excelencia», a través de los «argumentos de elección» a los que dan prioridad cuando escogen el centro educativo, al pasar a la enseñanza secundaria en 10º curso (4º de la ESO). Del análisis de los datos destaca que, en todos los segmentos de padres, encontramos una fracción que concede gran importancia a los indicadores de naturaleza académica; verificamos, además, una concentración desigual de estas fracciones en los tres establecimientos estudiados, lo que refleja un predominio de diferentes tipos de público en cada escuela. De este modo, aunque varíe la importancia atribuida a los «argumentos de elección», según el nivel de estudios de los padres, en los casos estudiados las «jerarquías de excelencia» se distinguen, sobre todo, de acuerdo con la variable *centro*.

Abstract

Taking as an empirical basis some of the data from a questionnaire applied to a sample of approximately eight hundred parents from three public secondary schools, this paper discusses how various categories of parents organise «hierarchies of excellence» through the «arguments for choice» that they prioritise when choosing their children's school for entrance into secondary education (year 10 of schooling, equivalent to the year 4 of compulsory secondary education in Spain - ESO). The analysis of the data highlights that, in all segments of parents, a group can be found that attaches great importance to academic indicators; in addition, an unequal concentration of these groups was verified in the three establishments studied, which reflects a predominance of different types of public in each school. Thus, even though the importance attributed to the «arguments for choice» varies according to the educational level of the parents, in the cases studied the «hierarchies of excellence» are distinguished, above all, by the *school* variable.

Cómo citar

Sá, Virgínio y Fátima Antunes (2013). «Argumentos» para la elección del centro educativo: un estudio de caso con padres portugueses. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 143: 93-112. (<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.143.93>)

La versión en inglés de este artículo puede consultarse en <http://reis.cis.es> y <http://reis.metapress.com>

Virgínio Sá: Universidade do Minho | virsa@ie.uminho.pt
Fátima Antunes: Universidade do Minho | fantunes@ie.uminho.pt

MICRORREGULACIÓN LOCAL DE LA OFERTA EDUCATIVA EN EL CONTEXTO DE LA «CRISIS DE LA ESCUELA»¹

En el marco de la «estructura reticular» que caracteriza los procesos de «multirregulación» del sistema educativo (Barroso, 2006), el análisis del papel de los padres², como actores individuales o colectivos con intervención privilegiada con respecto a los complejos procesos de «microrregulación» local de la oferta educativa, constituye un campo de estudio aún poco investigado. Sin embargo, la tendencia progresiva, observada en diversas latitudes, para fundamentar cada vez más las políticas públicas en los «derechos del consumidor» en detrimento de los «derechos del ciudadano» (Whitty, 1996), ha conducido, en el caso de la educación, en ciertos dominios y momentos, a la ampliación del espacio dejado a «una “regulación de la oferta” por la demanda» (Barroso, 2003: 77). Una de las formas más comunes de favorecer esta alteración consiste en que los padres³ puedan escoger (más o menos libremente) el centro⁴.

¹ Esta investigación fue apoyada por el Centro de Investigación en Educación (CiEd) en la Universidad de Minho, financiado por la Fundación para la Ciencia y Tecnología de Portugal, en el marco del Proyecto PEstOE/CED/Ui1661/2011.

En este artículo reformulamos un análisis presentado en una versión anterior en *Públicos Escolares e Regulação da Educação. Lutas concorrenciais na arena educativa* (Antunes y Sá, 2010).

² En castellano, utilizaremos indistintamente los términos padres o tutores para referirnos a sus equivalentes portugueses «pais» o «encarregados de educação».

³ Cuando nos referimos a la elección del centro, estamos circunscribiendo este concepto a la elección entre establecimientos públicos. De hecho, este concepto puede tomar un significado mucho más amplio y abarcar otros tipos de elección. Van Zanten, por ejemplo, cuando se refiere a él incluye cuatro estrategias diferentes: i) la elección entre establecimientos públicos y privados, ii) la elección dentro del sistema público, iii) la elección del barrio residencial en función de la ubicación de la escuela y iv) la opción para «tomar la palabra en los establecimientos locales» en detrimento de la «deserción» (Van Zanten, 2009: 7-9).

⁴ En portugués, la palabra «escola» designa el establecimiento en que la escolarización tiene lugar. Pensamos

que en español hay dos términos equivalentes, centro y escuela. Por ese motivo optamos por utilizarlos ambos.

Las reformas educativas que, a lo largo de los últimos veinticinco o treinta años, han marcado los sistemas educativos de los países *centrales*, en especial EE.UU. y Gran Bretaña, presentan como nexo común, aunque con configuraciones y grados sustancialmente distintos, la consagración de diversas formas de participación de los padres en las estructuras de *gobierno* de los centros. En última instancia, este hecho se traduce en un reajuste de las relaciones de fuerza entre el *productor* y el *consumidor*. Esta onda reformista surge en el marco de una (supuesta) «crisis de la escuela» que se manifiesta, sobre todo, a partir del último cuarto del siglo XX. La discusión del proyecto político protagonizado por la escuela pública se ahonda y surgen, de forma más evidente, sus limitaciones y contradicciones como «espacio de construcción de la ciudadanía» que es «esencialmente jerárquico y autoritario», incapaz de «reconocer las realidades de la desigualdad y de la heterogeneidad social» y que contribuye seriamente a la legitimación de la reproducción social. Sin embargo, continúa siendo un contexto «donde pueden desarrollarse prácticas de ciudadanía, y en el que se ejercen derechos cívicos», sobre todo «para los niños y jóvenes que padecen —no lo olvidemos— serios “déficits” de ciudadanía» (Morán, 2007: 16). Si, por un lado, la escuela se abrió a nuevos públicos y las trayectorias escolares se ampliaron, traduciendo lo que Prost (1986), citado por Merle (2002), designa como «democratización cuantitativa», por otro lado, ciertas desigualdades persistieron o se reforzaron. Esto porque, como afirma Duru-Bellat (2006: 20), «más estudios para todos no significa los mismos estudios para todos», es decir, la «democratización cuantitativa» convive con la «democratización segregativa» (Merle,

2002: 81)⁵. Duru-Bellat (2006: 21) concluye que «la democratización real a ciertos niveles no es antagónica a la jerarquización social creciente de los diferentes itinerarios». La persistencia de la «democratización segregativa» significa que más, que una superación de las desigualdades, se viene asistiendo a su «translación» y a su «recomposición». Esta interpretación se apoya en estudios sobre la desigualdad de oportunidades educativas, las dinámicas familiares y la movilidad social (véase, por ejemplo, Bernardi, 2007) y otros trabajos centrados en los determinantes socioeconómicos de la desigualdad (cf., entre otros, Budría, 2010). En este sentido, la educación puede ser analizada como el espacio donde se desarrollan los procesos sociales y las *luchas competitivas* (Bourdieu, 1979) con impacto en la distribución de oportunidades y de recursos materiales y simbólicos valiosos y raros y, en consecuencia, en la asignación social de sectores de la población y en la democratización de las sociedades.

En este contexto, la inversión de los jóvenes y de sus respectivas familias en las «opciones correctas» (del centro, de la vía de estudios, de la clase) constituye una de las estrategias posibles para gestionar la «inflación escolar» (Duru-Bellat, 2006) y el surgimiento de nuevos «modos de selección» (Canário, 2005)⁶. Estos nuevos modos de

selección incluyen la introducción de las políticas de libre elección del centro, por parte de los padres/tutores, y la refundación de las fórmulas de su financiamiento, ahora indexado sobre todo al número de alumnos captados, mimetizando, así, las lógicas mercantiles del campo empresarial. Estas nuevas políticas de «devolución de poderes» llevan implícita la idea de que la responsabilidad de la educación es, sobre todo, una obligación de los individuos y de las familias, y cada vez menos del Estado. Aparentemente, se confiere más poder a la sociedad civil, en su versión *mercantilizada*, en la que los derechos del consumidor se sobreponen a los derechos del ciudadano (Whitty y Power, 1997: 220-221). En este contexto, «la gestión de los problemas y de los conflictos tiende a ser delegada en la periferia» (Canário, 2005: 86), con la consecuente desresponsabilización del Estado por los eventuales «fracasos de la escuela» pues, como observa Reay (1998: 198), «la lógica del mercado sitúa el peso del éxito y del fracaso en cada alumno, padre o escuela». Paralelamente, la consagración de la «soberanía del consumidor» reconceptualiza el *ideal-tipo* de «padre responsable» (Stoer y Cortesão, 1999; Sá, 2007); además, como manifiestan diversos autores, esta tendencia permite la reintroducción de un sistema elitista, dado que favorece a los grupos sociales que poseen el capital cultural, social y económico que les permite acceder a los «santuarios de excelencia» y, por esa vía, reproducir su situación de ventaja. Basándose en los datos de una investigación conducida por Moore y Davenport (1990), Ball (1995: 223) afirma que «el mercado proporciona un mecanismo para la reinención y legitimación de la jerarquía y de la diferenciación a través de la ideología de la diversidad, de la competición y de la elección». Por eso, concluye el mismo autor: «El mercado funciona como una estrategia de clase, al crear un mecanismo que puede ser

⁵ P. Merle utiliza la expresión «democratización segregativa» para referirse, simultáneamente, a una ampliación de la base social de reclutamiento de un determinado nivel de escolarización y a la persistencia de desigualdades sociales en el acceso a las diferentes etapas de ese mismo nivel de escolarización. Como aclara este autor, tomando como ejemplo el «baccalauréat»: «El primer término de la expresión se refiere a la ampliación social del acceso a la enseñanza secundaria (bac) sin distinción de etapas (series), el segundo de la divergencia creciente del reclutamiento social entre las diferentes etapas de la enseñanza secundaria» (Merle, 2002: 81).

⁶ Como afirma Canário (2005: 85): «De una selección de los “mejores”, que ha caracterizado a la escuela (elitista) de las “certezas”, se ha pasado a un proceso selectivo orientado a la “exclusión” de los peores, por exclusión relativa».

explorado por las clases medias como una estrategia de reproducción en su búsqueda de una situación de ventaja relativa» (Ball, 1995: 224-225). También Van Zanten (2009), en un reciente trabajo en el que recoge investigaciones que desarrolló en cuatro comunas parisienses en el periodo comprendido entre 1999 y 2005, sostiene que la elección de la escuela puede funcionar como estrategia de «cierre social» en beneficio de los diferentes segmentos de la clase media. Esta autora ha estudiado las elecciones de la escuela «como nuevas formas de monopolización de ciertas ofertas educativas gracias a “estrategias de usurpación” y a “estrategias de exclusión”» (Van Zanten, 2009: 17). En este estudio se concluye que las diferentes estrategias de elección no tienen todas las mismas implicaciones sobre la segregación social y escolar ni sobre la monopolización de recursos: «Las elecciones dependiendo del lugar de residencia, puestas en acción principalmente por los “tecnócratas” para aproximarse a los centros públicos buenos, son las más eficaces en términos de monopolización de los recursos, simultáneamente las menos visibles y permiten a los padres que las ponen en práctica presentarse como “buenos ciudadanos” que envían a sus hijos al centro del barrio» (ibíd.: 242)⁷.

En otro estudio ha observado uno de los autores de este texto que la ideología de los «casi-mercados» (Le Grand, 1991) educacionales asienta en sus premisas que la introducción de políticas orientadas al mercado en la educación promoverá la competición entre centros, animará a una utilización más eficiente de los recursos, volverá a los productores más responsables ante los consumidores,

aumentará las oportunidades de elección y promoverá la diversidad de oferta. Sin embargo, para que esto ocurra es necesario que (todos) los padres estén motivados para escoger, que puedan escoger y, sobre todo, que sepan hacer elecciones con conocimiento, justificadas en criterios de excelencia académica de las escuelas. Solo así se podrá esperar que las «buenas» escuelas superen a las «malas» (Sá, 2004: 316-317). Sin embargo, algunas investigaciones han cuestionado estas precondiciones, mostrando, por ejemplo, que no todos los padres otorgan igual prioridad a la *cultura de la elección* (Ball, 1995: 217-218; Walford, 1994), además de que, en ciertos casos, más que una elección de la escuela por parte de los padres, encontramos una elección de los padres por la escuela (Whitty *et al.*, 1999). Por otro lado, ciertos segmentos de padres, cuando escogen, parecen priorizar *cualidades* escolares que no coinciden necesariamente con los criterios de excelencia académica que se presumen en las políticas de elección (Adler *et al.*, 1989; Walford, 1994)⁸. Asimismo, según Adler *et al.*, los padres, en el momento de escoger, tienden a decidir basándose en una información limitada (y a veces inadecuada) y a restringir el abanico de opciones a un número muy reducido. Por su parte, Walford, basándose no solo en su propia investigación, sino también en diversos estudios realizados por otros investigadores (por ejemplo, Gewirtz, Ball y Bowe, 1995, entre otros), afirma que: «La investigación muestra que los diferentes padres escogen de modo diferente» (1994: 123). También sostiene que esas diferencias se relacionan con el estatus socioeconómico,

⁷ No tenemos datos en lo que se refiere al peso que esta estrategia tiene en el contexto portugués. Consideramos, sin embargo, que en Portugal existe una variante barata de estas elecciones estratégicas, según la ubicación de la residencia que tendrá mayor expresión numérica, por lo menos en los centros que hemos estudiado: escoger un «responsable de educación de conveniencia» (Sá y Antunes, 2007).

⁸ Adler y otros autores, en el estudio que llevaron a cabo en tres LEA (Local Educational Authorities) británicas, concluyeron que «por lo menos en el seno del sistema estatal, la mayoría de los padres que eligen en nombre de sus hijos parecen adoptar una perspectiva más humanista que tecnológica, y están menos preocupados por los criterios de producto cuantificables que por la creación de una atmósfera que favorezca el bienestar del niño» (Adler *et al.*, 1989: 134).

étnico y cultural de quienes *eligen* (véanse, por ejemplo, Fuenmayor *et al.*, 2003; Cebolla Boado, 2007). Las diferencias de inversión en el proceso de elección, el valor dado a diferentes criterios de «excelencia» y la mayor o menor importancia concedida a las preferencias de los educandos, son aspectos que separan a «los diferentes padres». Estas diferencias tienen fuertes implicaciones en lo que se refiere a la equidad pues, como afirma Walford (1994: 123), «los niños oriundos de un contexto (*background*) que no confiere gran importancia a la educación tienen más probabilidades de ir a parar a las escuelas menos populares, mientras que las familias que le otorgan gran importancia tienen más probabilidades de ir a parar a las escuelas más buscadas. Como afirman Olmedo Reinoso y Santa Cruz Grau (2008: 5): «la oportunidad de actuar aparece frecuentemente relacionada con la noción de “capacidad”, entendida en relación con los bienes y otros recursos relevantes de que disponen las familias. Capacidad, estrategia y recursos se encuentran íntimamente ligados». Es importante, por eso, comprender si, también en Portugal, los procesos para la elección de la escuela constituyen una *estrategia de clase*, intentando identificar, por un lado, en qué *criterios de excelencia* se basan las elecciones y, por otro lado, si existe correlación entre dichos criterios y las características de la población estudiada.

RACIONALIDADES PARA LA ELECCIÓN DE LA ESCUELA EN EL CONTEXTO PORTUGUÉS: EL CASO DE VILA FORMOSA

Breve contextualización del estudio y caracterización de la muestra

En Portugal, el encuadramiento jurídico normativo que regula la matrícula y la distribución de los alumnos por los centros y

«agrupamientos»⁹ no expresa, de forma clara, la libre elección del centro por parte de las familias. Esto no impide que, en la práctica, ciertos segmentos de tutores utilicen estrategias diversas para acceder a los «centros de excelencia» capaces de asegurar a sus educandos caminos menos tortuosos para futuros profesionales más interesantes y gratificantes.

Los datos empíricos en los que nos basamos para desarrollar nuestro análisis fueron recogidos a través de una encuesta de cuestionario aplicada a una muestra constituida por 815 tutores, distribuidos en tres escuelas secundarias (escuela Alfa, escuela Kapa y escuela Delta) del municipio de Vila Formosa¹⁰. En la constitución de la muestra hubo la preocupación de la representatividad en relación a la diversidad de los cursos ofrecidos en cada uno de los tres centros, así como la proporcionalidad por referencia al número de estudiantes por curso (10º, 11º y 12º). Presentamos a continuación una breve caracterización de la muestra productora de datos.

El papel del tutor es, en la mayoría de los casos (90,2%), asumido por los progenitores y sobre todo por las madres (el 58,3% de madres contra el 31,9% de padres). En el 5% de los casos el tutor es el propio alumno, lo que se comprende porque en la enseñanza

⁹ En Portugal, se denomina «agrupamiento de escuelas» a una unidad organizativa dotada de órganos propios de organización y gestión, constituida por centros de enseñanza preescolar y de uno o más niveles y ciclos de enseñanza que comparten un proyecto pedagógico común.

¹⁰ Vila Formosa (designación de conveniencia) es un municipio en el norte de Portugal que agrupa varios centros de educación secundaria regular, públicos y privados. Para el estudio de los «argumentos de elección» del centro se seleccionaron tres escuelas públicas. Considerando los objetivos del estudio, en la elección de las escuelas fue decisiva su proximidad geográfica (ubicadas en el centro de la ciudad sede del municipio) y la diversidad de su oferta educativa. Inicialmente se contempló la inclusión de una escuela privada, también ubicada en la sede del municipio. Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados, no hemos tenido respuesta por parte de la dirección de dicha escuela.

TABLA 1. *Escolaridad del padre y de la madre de los alumnos*

	Total		Escuela Delta		Escuela Kapa		Escuela Alfa	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Ens. Primaria	362	22,0	170	31,0	83	16,1	109	19,1
Ens. Preparatoria	322	19,7	128	23,4	90	17,5	104	18,3
Ens. Básica	254	15,5	60	11,0	99	19,2	95	16,7
Ens. Secundaria	332	20,3	103	18,8	99	19,2	130	22,8
Ens. Superior	326	20,0	78	14,2	125	24,3	123	21,7
Resp no válidas	2	0,12	1	0,18	0	0	1	0,17
No sabe/no cont.	31	1,9	7	1,2	18	3,5	6	0,10
Total	1.629	99,5	547	99,8	514	99,8	568	98,9

secundaria algunos de los alumnos ya son mayores de edad.

En lo que respecta a los niveles de escolarización, consideramos la distribución de los padres en las tres escuelas a las que asistían sus respectivos educandos, procedimos a la fusión de las escolaridades del padre y de la madre y reunimos la escolaridad correspondiente a la diplomatura, licenciatura, máster y doctorado en una única categoría: enseñanza superior.

Como puede ser fácilmente constatado por el análisis de la tabla 1, en el caso de los padres de los alumnos de la escuela Delta, el peso de los dos primeros niveles de enseñanza considerados (primaria y preparatoria) es significativamente superior al peso que esos mismos niveles tienen en el conjunto de la muestra. En cambio, en las escuelas Kapa y Alfa, el porcentaje de padres que solo concluyó la enseñanza preparatoria es inferior al valor porcentual de la muestra. Nótese, por ejemplo, que el 31% de los padres de la escuela Delta solo concluyeron la enseñanza primaria, mientras que en la escuela Kapa el peso de ese nivel de enseñanza desciende aproximadamente a la mitad (16,1%). La desventaja de la escuela Delta se verifica también en relación al porcentaje de padres con nivel de formación correspondiente a la enseñanza superior: el 14,2% en la escuela Delta contra el 21,7% en la Alfa y el 24,3% en la Kapa.

«Argumentos para la elección» de la escuela: entre el «proceso» y el «producto»

Nos centramos ahora en la cuestión nuclear para los objetivos de este análisis: los factores que fueron más importantes en el momento de escoger la escuela a la que los educandos asistirían¹¹. Para obtener la respuesta de nuestros encuestados recurrimos a una pregunta cerrada de respuesta múltiple. Se distinguieron 11 alternativas de respuesta complementadas con la opción «otro», solicitamos a los encuestados que, si fuese el caso, lo especificasen. En relación a cada uno de los «factores» contemplados, los padres debían distribuir su respuesta a lo largo de una escala de tipo Likert que admitía las siguientes alternativas: *muy importante*; *importante*; *poco importante*; *sin importancia*.

En la selección de las posibles «razones» para la elección de la escuela se incluyeron,

¹¹ Es importante aclarar que el estudio pretendía identificar las razones de elección del centro a la entrada de la enseñanza secundaria. En Portugal, la transición de la enseñanza básica (9 años) a la enseñanza secundaria (3 años) implica, para la mayoría de los estudiantes, cambio de centro. Cuando suministramos la encuesta por cuestionario a los padres, la enseñanza básica correspondía a la enseñanza obligatoria. A partir del año lectivo 2012-2013 está en vigor la escolaridad obligatoria durante 12 años (9 años de enseñanza básica más 3 años de enseñanza secundaria).

además de factores contemplados en la legislación que regula las matrículas y la distribución de los alumnos en las escuelas, algunos «argumentos» referenciados en los estudios sobre la elección de la escuela. Al recurrir a una pregunta cerrada tenemos conciencia de que corremos el riesgo de alguna parcialidad surgida del denominado «efecto de pregunta», a pesar de haber incluido la alternativa «otro». No obstante, si hubiésemos optado por una pregunta abierta, encontraríamos otros «contras».

Una primera lectura de la frecuencia de las respuestas dadas por los tutores sobre cada uno de los factores de elección del centro nos permitió concluir que los dichos factores poseen un razonable poder discriminante, especialmente en el índice de valorización «muy importante». Efectivamente, la diferencia de frecuencia de respuestas de los diversos factores analizados es muy significativa, el factor por el que se opta más veces suma 543 «elecciones», mientras que el menos veces seleccionado en aquel nivel de importancia registró solo 53 respuestas¹².

El gráfico 1 presenta los datos sumados relativos a la incidencia de los grados «muy importante» e «importante» en relación a los factores tenidos en cuenta en la elección de la escuela¹³. La primera posición la ocupa el factor «Tener la vía pretendida», con 747 respuestas (91,6%), «La escuela prepara bien a los alumnos para los exámenes» se sitúa en segundo lugar: 708 encuestados (86,8%) consideraron que este factor fue, por lo menos, «importante» y solo 16 encuestados

(2%) lo consideraron «sin importancia». El elevado consenso sobre la importancia de este factor indica la relevancia del «instrumentalismo» en los argumentos para la elección (Van Zanten, 2009: 26).

El tercer lugar lo ocupa el «Ambiente de disciplina en la escuela». 675 encuestados (82,8%) lo incluyen entre los factores «muy importante» o «importante» a la hora de escoger la escuela para sus respectivos educandos¹⁴. El «Prestigio de la escuela» y su «Elevado grado de exigencia» se sitúan en el cuarto y el quinto lugar, respectivamente, con valores muy cercanos¹⁵. La «Proximidad del lugar de residencia» y la «Proximidad del lugar de trabajo», aunque integran el conjunto de las prioridades a respetar a la hora de cubrir la capacidad existente en cada escuela, no se consideraron razones prioritarias. Sorprende el bajo número de encuestados que consideró «La posición de la escuela en las listas ordenadas publicadas en los periódicos» como «muy importante» para la elección de la escuela. Este factor ocupa la décima y penúltima posición, con solo 87 respuestas (10,7%).

Estos datos parecen restar fuerza al/a los argumento/s frecuentemente aducido/s por los defensores y promotores de la publicación de las listas ordenadas de las escuelas

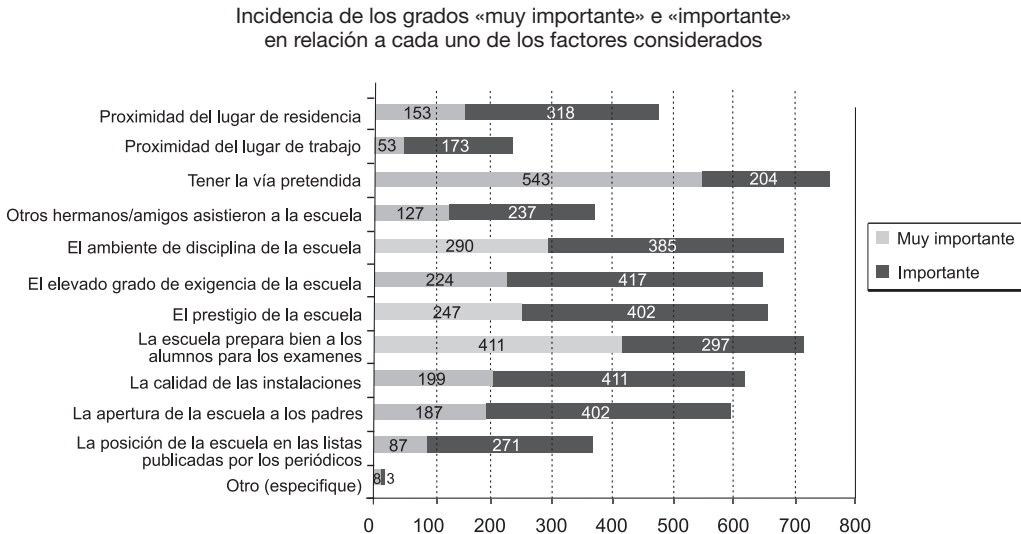
¹² Comparamos solo los factores que surgen explícitamente enunciados. Dejamos, por lo tanto, a un lado el factor «otro» porque, como sucede habitualmente en cuestionarios de este género, pocos encuestados lo han seleccionado.

¹³ Como se puede observar en el gráfico, la «jerarquía» de los «argumentos de elección» se mantiene exactamente igual, independientemente de considerar solo el nivel de la escala «muy importante» o de agregar los datos relativos a los niveles «muy importante» e «importante».

¹⁴ En la investigación llevada a cabo por Adler *et al.* (1989) en Escocia, el factor «La escuela tiene reputación de mejor disciplina» también fue considerado como una de las razones más importantes para la elección de la escuela por parte de los padres en la transición a la enseñanza secundaria. De entre la larga lista de 32 factores contemplados por aquellos autores, la «buena disciplina» ocupó precisamente el tercer lugar en dos de los tres «distritos escolares» de donde se seleccionó la muestra. En la otra «autoridad educativa local» la reputación de la escuela con una buena disciplina ocupó el cuarto lugar (cf. Adler *et al.*, 1989: 133-134).

¹⁵ Una vez más encontramos algún paralelismo entre estos resultados y los resultados del estudio conducido por Adler *et al.* (1989). El factor «La escuela hace a los alumnos trabajar más arduamente» ocupó en la investigación de estos autores, en el conjunto de las 32 «razones» consideradas, posiciones que oscilaron entre la cuarta y la séptima.

GRÁFICO 1. ¿Cual fue la importancia de los factores abajo indicados en la elección de la escuela a la que su hijo asiste?



(rankings) basados en los resultados de los exámenes. Efectivamente, la publicación se ha justificado en nombre del interés de los padres, con el objetivo de proporcionarles información para que realicen elecciones informadas. Sin embargo, nuestros encuestados no parecen reconocerle gran importancia a la hora de elegir el centro.

En resumen, en el momento de escoger el centro, los padres, además del requisito básico de que tenga la vía pretendida, valoran sobre todo la buena preparación para los exámenes, el ambiente de disciplina, el prestigio del centro, su grado de exigencia, la calidad de las instalaciones y, en menor grado, la apertura del centro a su participación¹⁶. En contrapartida, la proximidad del lugar de trabajo, la posición del centro en los rankings publicados en los periódicos, la presencia de hermanos o amigos e incluso la

proximidad del lugar de residencia parecen pesar bastante menos en la decisión de matricular a los hijos en una determinada escuela. Estas «conclusiones» presentan alguna sobreposición a las «razones» encontradas en otros estudios, pero evidencian también algunas particularidades. Por ejemplo, aquí como en otros estudios, se valora la «disciplina», pero «preparar bien para los exámenes» asume en nuestra investigación una relevancia que parece superar la que este factor alcanza en otras investigaciones. En ese sentido, el criterio del «producto» parece asumir alguna ventaja sobre el criterio del «proceso»¹⁷, con las cualidades «educati-

¹⁶ De ser así, aparentemente, en el marco de los argumentos de elección, la posibilidad de «toma de la palabra» parece ser menos relevante que la de «deserción» (Van Zanten, 2009).

¹⁷ Tomamos aquí los términos producto y proceso, como criterios de elección de la escuela, en el sentido que les atribuyen Elliott *et al.* (1981), citados por Adler *et al.* (1989: 95). En el primer caso se incluyen las elecciones que confieren prioridad a los resultados académicos, concretamente los que se traducen en el score alcanzado por la escuela en los exámenes. Por su parte, las elecciones que valoran el proceso son aquellas que confieren prioridad al bienestar y felicidad del niño, encuadrándose en lo que aquellos autores designan como «perspectiva humanista», a la que contraponen a la «perspectiva tecnológica» de los seguidores del producto.

vas» de la escuela sobreponiéndose, aparentemente, a las cualidades no educativas, como por ejemplo la proximidad al domicilio. Este último factor, que en nuestra muestra ocupa una posición secundaria, ha sido referido en otros estudios como uno de los principales motivos que llevan a los padres a escoger una determinada escuela (Adler et al., 1989: 133-134).

REGULARIDADES Y DISCREPANCIAS: CONCENTRACIÓN DE PÚBLICOS, ¿MOVILIZACIÓN PARENTAL O RACIONALIZACIÓN DE LA ACCIÓN?

Hasta aquí, por opción nuestra, hemos analizado las respuestas dadas a la cuestión relativa a los factores que influyen en la elección de la escuela por parte de los padres, en la transición a la enseñanza secundaria, y sin ningún cruce con las variables de caracterización de la muestra. En este punto nos interesa cotejar las diferentes racionalidades de la elección en correlación con los distintos contextos organizacionales donde desarrollamos el estudio, y con algunas de las características de la población encuestada.

El primer dato a destacar es que los diferentes niveles de *escolaridad de los padres* presentan menos asociaciones estadísticamente significativas¹⁸ con los distintos «argumentos de elección» que la variable *escuela a la que asiste el educando*. Efectivamente, encontramos diferencias entre los encuestados de las tres escuelas, mientras que las discrepancias entre los segmentos de padres con diferentes niveles de escolaridad son menores. En los puntos siguientes intentaremos documentar estas regularidades y discrepancias en torno a la importancia conferida al conjunto de factores de elección de la escuela valorados por los encuestados, cru-

zándolas con algunas de las variables de caracterización de nuestra muestra. Desarrollaremos el análisis siguiendo de cerca la jerarquización de los factores de elección indicados por los padres. Así, empezaremos por el factor «Tener la vía pretendida» que, como ya mencionamos, fue clasificado como «muy importante» por 543 encuestados (66,6%) y como «importante» por otros 204 (25%). Dado que la casi totalidad de los encuestados (91,6%) lo consideraron, por lo menos, «importante», como sería de esperar, las respuestas se distribuyen de forma relativamente proporcional en los tres contextos organizacionales, lo mismo sucede cuando se consideran los diferentes niveles de escolaridad concluidos.

Por un lado, puede parecer obvio que «Tener la vía pretendida» constituya un requisito importante en el momento de escoger la escuela a la que se desea ir. Sin embargo, esta elevada *puntuación* puede también sorprender ya que la mayoría de los educandos de nuestros encuestados cursaban vías disponibles en todas las escuelas del municipio de Vila Formosa y, en esta circunstancia, independientemente de la vía pretendida, cualquiera de las escuelas podía haber sido escogida. Sin embargo, es posible que nuestros encuestados, más que indicar si aquel factor fue o no, *de hecho*, importante en su caso, hayan ponderado antes, *en abstracto*, la importancia de tener en cuenta si existía la vía pretendida en el momento de escoger la escuela.

El factor «Preparar bien para los exámenes», como ya mencionamos, ocupa el segundo lugar en la clasificación de los factores más importantes. Efectivamente, el 86,8% de los encuestados (708) distribuyeron sus respuestas entre las opciones de la escala «muy importante» e «importante». Independientemente de que consideremos la escuela, la escolaridad de los padres o la vía cursada, la gran mayoría de los encuestados consideran importante o muy importante preparar bien para los exámenes. No obstan-

¹⁸ Las asociaciones se consideraron estadísticamente significativas para un $p \leq 0,05$.

te, cuando aislamos el grado «muy importante», se verifican algunas diferencias entre escuelas. La Alfa registró el porcentaje más elevado de respuesta en aquel extremo de la escala (el 57,2%).

TABLA 2. Grado de importancia atribuido por los padres al factor «preparar bien para los exámenes» en función de la escuela a la que asiste su educando

	Muy importante	
	Frecuencia	%
Escuela Alfa (n: 269)	154	57,2
Escuela Delta (n: 274)	126	45,9
Escuela Kapa (n: 270)	131	48,5

En compensación, el porcentaje más bajo (el 45,9%) se verificó en la escuela Delta, inmediatamente seguida de la Kapa con el 48,5% de los encuestados que consideraron que el factor «Preparar bien para los exámenes» fue muy importante en su elección de la escuela. Estos datos son congruentes con la *imagen pública* asociada a cada uno de los tres centros¹⁹ y, curiosamente, replican su posición relativa en los *rankings* nacionales construidos a partir de los resultados de los exámenes a lo largo de los últimos

años. Un porcentaje más elevado en el grado «muy importante» corresponde, simétricamente, a una mejor posición en dichos *rankings*²⁰.

Cabe destacar también la asociación, estadísticamente significativa, entre la importancia atribuida a una buena preparación para los exámenes y la trayectoria de éxito/fracaso del educando. Los tutores cuyos educandos presentan una trayectoria escolar sin repeticiones de curso tienden a valorar más una buena preparación para los exámenes que aquellos cuyos educandos han repetido por lo menos una vez, sobre todo cuando la repetición tuvo lugar en 3^{er} ciclo. Observamos una asociación positiva entre valorar la preparación para los exámenes y el nivel de información del tutor en relación a las vías de enseñanza disponibles a la entrada en el décimo curso. Por otro lado, asociado a una mayor valoración en la preparación para los exámenes surge más información, en relación a las opciones disponibles. A su vez, poseer más información en relación a las vías de enseñanza aparece positivamente asociado al nivel de escolarización de los encuestados; los padres con niveles de escolarización más elevados afirman estar mejor informados sobre los posibles itinerarios escolares de sus respectivos educandos al entrar en el 10^o curso.

Asimismo, considerar muy importante preparar bien para los exámenes aparece asociado a las variables vía cursada por los jóvenes y nivel de escolaridad de los padres, ambas relacionadas. Efectivamente, se observa una covariación significativa entre la escolaridad de los padres y la vía cursada por sus educandos. En las vías tecnológicas y profesionales se verifica una fuerte sobrerrepresentación de los alumnos cuyos padres tuvieron una escolaridad igual o inferior a 9^o curso. En nuestra muestra,

¹⁹ En las entrevistas que realizamos, en otra fase del estudio, a los dirigentes escolares de los varios centros con oferta de enseñanza secundaria en el concejo de Vila Formosa, la escuela Alfa surge sistemáticamente presentada como la escuela de referencia, la escuela de moda y, en algunos casos, como la «buena escuela para preparar a las élites». Por su parte, la escuela Kapa, geográficamente muy cercana a la escuela Alfa, se encuentra en una posición también privilegiada en cuanto al público servido, pero, por razones que el dirigente escolar que entrevistamos consideró «culpa de la escuela», perdió alguna capacidad de atraer a los mejores alumnos, reflejándose este hecho en su posición en los *rankings*. Por último, la escuela Delta es claramente la que sirve a un público de extracción más popular. Es en esta escuela donde se registra un nivel medio de escolarización de los padres más bajo, siendo también esta escuela, en el conjunto de las tres y en el momento en el que recogemos los datos, la que ocupaba una posición más modesta en los *rankings* nacionales.

²⁰ Nos referimos a los *rankings* elaborados por los medios de comunicación social entre 2001 y 2008.

TABLA 3. Grado de importancia atribuido por el padre al factor «prestigio del centro» en función de la escuela a la que asiste su educando

	Muy importante		Importante		Frecuencia (a+b)	%
	Frecuencia a)	%	Frecuencia b)	%		
Escuela Alfa (n: 269)	116	43,1	123	45,7	239	88,8
Escuela Delta (n: 274)	63	22,9	142	51,8	205	74,8
Escuela Kapa (n: 270)	68	25,1	137	50,7	205	75,8

por ejemplo, en el caso de las vías Tecnológica de Construcción Civil y Edificación, Tecnológico de Mecánica y Tecnológico de Electrotecnia y Electrónica, no hay ningún tutor con escolaridad superior a la enseñanza secundaria.

El ambiente de disciplina de la escuela ocupa la tercera posición en los factores considerados más importantes. El reconocimiento de esta importancia se distribuye de forma relativamente uniforme en los diferentes segmentos de escolaridad de los padres, aunque sea perceptible un ligero predominio del grado muy importante en el segmento de los padres con escolaridad correspondiente a la enseñanza superior. No obstante, esta asociación solo se encuentra en una de las tres escuelas: la escuela Delta. En esta escuela, mientras que 38 padres (el 25,9%) con escolaridad igual o inferior al 2º ciclo reconocieron como «muy importante» el ambiente de disciplina de la escuela como factor de elección, el porcentaje relativo al mismo grado de importancia se eleva al 50% (19) entre los padres con escolaridad de nivel superior. Tampoco se observan variaciones significativas entre las escuelas en la valoración del ambiente de disciplina como factor de elección de la escuela. En el conjunto de los grados «muy importante» e «importante», las tres escuelas presentan porcentajes que varían entre un mínimo del 86,6% (escuela Delta) y un máximo del 88,3% (escuela Kapa). Sin embargo, una vez más, si centramos la atención en el grado relativo a la valoración

máxima, la escuela Alfa destaca de las otras dos. El porcentaje de padres que, en esta escuela, consideraron «muy importante» el ambiente de disciplina en el momento de escoger la escuela supera en casi 10 puntos porcentuales el valor de la escuela con menor valor porcentual en este grado de importancia.

«El prestigio de la escuela», factor que ocupa la cuarta posición en el conjunto de los «argumentos de elección» más valorados, es también el que aparece más fuertemente asociado a la escolaridad de los padres. A pesar de ser valorado por una amplia parte de nuestra muestra, es posible constatar diferencias estadísticamente significativas entre las diferentes categorías de encuestados, cuando se segmentan en función de los niveles de escolarización. Estas diferencias sobresalen más cuando nos fijamos en el nivel de la escala «muy importante». Así, su peso sube gradualmente hasta el nivel de escolaridad correspondiente a la enseñanza secundaria, y baja cuando los encuestados poseen estudios superiores²¹. Por lo tanto, entre los padres que concluyeron la enseñanza secundaria encontramos el mayor peso porcentual de encuestados que consideró «muy importante» el prestigio del centro como factor para su elección. No obs-

²¹ En el nivel «enseñanza superior» incluimos a los poseedores de diplomaturas, licenciaturas, masters y doctorados.

tante, la diferencia más significativa en la valoración de este «argumento de elección» aparece cuando utilizamos la variable escuela a la que va el educando.

La importancia conferida al *argumento de elección* «prestigio de la escuela» constituye otro factor de diferenciación de la escuela Alfa en relación a los otros dos centros. En términos relativos, el porcentaje de padres de esta escuela que clasificó como «muy importante» aquel *argumento de elección* casi duplicó el porcentaje de los que atribuyeron el mismo grado de importancia en las otras dos escuelas. Cuando sumamos el «muy importante» y el «importante», la diferencia entre las escuelas disminuye y la Alfa continúa siendo líder, con una razonable ventaja de cerca de 14 puntos porcentuales (véase la tabla 3).

Veamos ahora al quinto factor más apreciado en la elección de la escuela: «el elevado grado de exigencia». Aquí volvemos a encontrar una asociación entre su valoración y el nivel de escolaridad del tutor. Así, mientras solo el 18,9% de los tutores con educación primaria consideró de importancia máxima el alto nivel de exigencia de la escuela, en el caso de los tutores con enseñanza secundaria ese porcentaje se eleva al 35,7%, verificándose un sensible descenso al 34% cuando los padres tienen una carrera²². La cuestión que se plantea es saber si estos datos pueden significar si la elección de los tutores con más bajo nivel de escolarización se aproxima más al *ideal típico* de la orientación de la «moratoria significativa». Es decir, si estos padres ven la escuela como «un espacio y un tiempo de crecimiento que valora concretamente el bienestar, el placer y la felicidad [del niño]» (Van Zanten, 2009: 26), o

bien otras explicaciones se cruzan o superponen a esta²³.

Como ya había sucedido con el «prestigio de la escuela», cuando cruzamos la valoración del «elevado grado de exigencia» con la escuela a la que asisten los educandos de nuestros encuestados, se observan diferencias muy significativas.

Mientras que en la escuela Delta el 17% de los encuestados considera «muy importante» el elevado grado de exigencia de la escuela, en la escuela Alfa este nivel de importancia fue indicado por el 40,8% de los padres y en la Kapa ocupa una posición intermedia, con el 24,8%. La consideración simultánea de los grados «muy importante» e «importante», a pesar de diluir las diferencias entre las tres escuelas, no afecta a la *jerarquía* de la valoración del factor en apreciación. La escuela Alfa continúa liderando, con el 85,8% de los padres que considera el elevado grado de exigencia como relevante a la hora de elegir el centro. La escuela Kapa conserva su posición intermedia, con el 80% de los que escogen aquel índice de importancia y se aproxima más a la Alfa. El centro Delta sigue siendo el espacio donde se valora menos el grado de exigencia como razón para la elección, lo que virtualmente traduce un perfil académico menos exigente.

La «calidad de las instalaciones» ocupa la sexta posición, como factor que pesó en la elección, dentro del abanico de factores sometidos a la consideración de nuestros encuestados. Cerca del 75% de los padres (610) incluyó este factor en el grupo de «razones» consideradas importantes y de ellos alrededor de un tercio consideró haber sido

²² Como ya había sucedido en relación a la valoración de la importancia del prestigio de la escuela, vuelven a ser los padres con secundaria los que más valoran el elevado grado de exigencia en el momento de escoger la escuela.

²³ Van Zanten (2009), en su estudio, constató que esta orientación para la «moratoria expresiva» (*moratoire expressif*) era más frecuente en los «técnicos», fracción de la clase media muy cercana a las clases populares. En este caso los padres estarían menos preocupados por encontrar la escuela más competitiva y más «dura» en términos académicos que en encontrar la escuela más «humana» y que pueda dejar buenos recuerdos al niño.

un factor «muy importante». Sin embargo, la importancia de valoración de este factor progresa de forma inversa a la jerarquía de las cualificaciones académicas de los encuestados. Es decir, a medida que aumenta el nivel de escolaridad de los padres, baja el porcentaje de los que consideran la calidad de las instalaciones como factor de elección «muy importante».

El «resultado final» es que, al evaluar la importancia de la calidad de las instalaciones, el peso porcentual de los padres con enseñanza primaria que la consideró «muy importante» *duplica* el peso porcentual de los que concluyeron una escolarización de nivel superior.

Una mayor «apertura de la escuela a los padres» no parece constituir, en términos relativos, un fuerte «argumento de venta» en la captación de público por parte de las escuelas. En nuestra muestra, este factor ocupa la séptima posición en el abanico de las once «razones» analizadas por los padres, cerca del 72% de los encuestados lo consideraron importante. La valoración de este factor no presenta variaciones muy significativas en las diferentes categorías de escolarización de los padres, ni en función de la escuela del educando. Admitimos, no obstante, que la amplitud semántica de la expresión «apertura de la escuela a los padres» haga problemática la interpretación de la aparente menor valoración de la importancia dada a la posibilidad «de la toma de la palabra» en el interior de la escuela como argumento para la elección.

Contrariando otras investigaciones, nuestros encuestados, en el momento de escoger el centro, conceden, aparentemente, un papel secundario al factor «proximidad del lugar de domicilio». Por lo demás, en el *ranking* de los factores más importantes, el criterio de la localización geográfica de la escuela ocupa posiciones al final de la tabla, bien sea en relación a la proximidad del lugar de domicilio (octava posición), bien sea en relación a la proximidad del lugar de trabajo

(undécima posición). En otros estudios (por ejemplo, Adler *et al.*, 1989), los criterios de proximidad y de facilidad de acceso fueron considerados como los más determinantes en los comportamientos de elección del centro por parte de los padres. No obstante, esta valoración asume diferente importancia en cada clase social e incluso entre los diferentes segmentos de la misma clase, como evidencia Van Zanten (2009). En nuestro estudio, cuando cruzamos la valoración de la proximidad del lugar de domicilio con la escolaridad del tutor, verificamos que, de modo algo sorprendente y en oposición a otros estudios, esta valoración aumenta a medida que se incrementa el nivel de escolarización de los encuestados. Parecen ser que los padres que concluyeron niveles de escolarización más elevados son quienes más importancia atribuyen al factor proximidad entre la escuela y el domicilio, aspecto que se hace más visible cuando añadimos las frecuencias «muy importante» e «importante».

El carácter inesperado de estos datos se divide en dos aparentes «sorpresas»: i) son los padres con escolaridad más elevada quienes más valoran un criterio *no educativo* de elección de la escuela; ii) son los padres con trayectorias escolares más cortas, habitualmente asociadas a orígenes sociales más humildes, quienes aparentemente menos preocupaciones demuestran por la distancia entre la escuela y el domicilio. Sin embargo, es importante destacarlo, las diferencias de valoración de este factor entre los distintos niveles de escolaridad no son porcentualmente muy significativas, exceptuando el caso de los padres con la enseñanza primaria. Esta particularidad es indisoluble de la distribución espacial de las escuelas secundarias en Portugal, habitualmente localizadas en centros urbanos. En estas circunstancias, los alumnos que viven en los medios rurales (contextos caracterizados por índices de escolarización más bajos) no disponen de la posibilidad de escoger entre la escuela del barrio y otra fuera del barrio.

TABLA 4. Grado de importancia atribuido por el padre al factor «proximidad del domicilio» en función de la escuela a la que asiste el educando

	Muy importante		Importante		Frecuencia (a+b)	%
	Frecuencia a)	%	Frecuencia b)	%		
Escuela Alfa (n: 269)	42	15,6	89	33,0	131	48,6
Escuela Delta (n: 274)	65	23,7	120	43,8	185	67,5
Escuela Kapa (n: 270)	46	17,0	109	40,5	155	57,4

Independientemente de la escuela que seleccionen siempre tienen que desplazarse fuera de la localidad donde viven. Por lo demás, como ya hemos referido, constatamos una asociación estadísticamente significativa entre la distancia que los alumnos recorren para llegar a la escuela a la que asisten y el nivel de escolarización de los tutores, con «penalización» para los menos escolarizados²⁴.

Observamos también una relación, ahora estadísticamente significativa, entre la importancia atribuida por el padre al factor «proximidad del domicilio» y la escuela a la que asiste el educando. Esta relación se vuelve estadísticamente significativa cuando se agregan los resultados «muy importante» e «importante».

La diferencia de cerca de 20 puntos porcentuales entre la escuela Alfa y la Delta muestra diferencias muy pronunciadas en la valoración del criterio de elección «proximidad del domicilio». Los padres de los alumnos de la escuela Alfa lo eligen menos, o sea, están aparentemente más dispuestos a seleccionar escuelas ubicadas a mayor distancia del domicilio, ampliando así su abanico de posibles elecciones. El análisis

de los datos relativos a las distancias que los jóvenes recorren en el desplazamiento a la escuela parece indicar que la escuela Alfa recibe alumnos de un radio de acción más amplio²⁵. Por su parte, los tutores cuyos educandos asisten a la escuela Delta, porque conceden mayor importancia al criterio de la distancia, quedarán más limitados en sus opciones; ellos eligen, con mayor frecuencia, el centro basándose en el criterio de la proximidad. Esta tendencia se confirma en este centro por el mayor peso porcentual de padres que viven a una distancia inferior a un kilómetro.

Por último, cabe destacar la posición muy modesta del lugar que la escuela ocupa en los *rankings* en el momento de la elección. Del conjunto de nuestros encuestados, solo cerca del 10% (87) reconoció atribuir mucha importancia a esta «información». Por otro lado, 271 padres más (un 33,3%) consideraron «importante» la posición de la escuela en las listas publicadas por la prensa. Este criterio es, aparentemente, menos valorado por los tutores con estudios superiores que por quienes poseen una escolaridad correspondiente a la enseñanza secundaria o inferior. Dado que la frecuencia de las respuestas por nivel de escolaridad es relativamente baja, creamos solo dos categorías de escolariza-

²⁴ Es importante aclarar que las tres escuelas (Alfa, Kapa y Delta) se sitúan en la sede del concejo de Vila Formosa, las dos primeras en una posición más central y distando entre ellas aproximadamente 500 m y la última en una posición más periférica, a unos 1.500 m de las dos anteriores.

²⁵ En realidad, la escuela Alfa tiene ventaja en el reclutamiento de alumnos en una distancia comprendida entre los 5 y los 10 km. En contrapartida, la escuela Delta sirve, porcentualmente, más alumnos en una distancia inferior a 1 km.

TABLA 5. Grado de importancia atribuido por el padre al factor «posición de la escuela en las listas ordenadas publicadas por la prensa» en función de la escuela a la que asiste el alumno

	Muy importante		Importante		Frecuencia (a+b)	%
	Frecuencia a)	%	Frecuencia b)	%		
Escuela Alfa (n: 269)	48	17,8	111	41,2	159	59,1
Escuela Delta (n: 274)	17	6,2	74	27,0	91	33,2
Escuela Kapa (n: 270)	22	8,1	86	31,8	108	40,0

ción. No obstante, una vez más, cuando mencionamos la variable escuela es cuando las diferencias en la valoración de los *rankings* se acentúan.

La escuela Alfa concentra, a razonable distancia de las otras dos, el mayor porcentaje de padres que valoran el factor «*rankings*» como fuente de información para elegir escuela. Bien se contemple el índice «muy importante» aisladamente, bien se le añada el factor «importante», esta escuela mantiene una clara sobrerrepresentación de padres que afirman atribuir importancia al *ranking* de escuelas organizado según los resultados de los exámenes. En la escuela Delta solo el 33,2% de los encuestados consideró importante la información sobre *rankings*; la misma información que el 59,1% de los padres de la escuela Alfa consideró importante. Es importante referir que en esta escuela, al contrario que en las otras dos, son los padres con carrera quienes más valoran, como criterio de elección, la posición de la escuela en los *rankings*. Este es un indicador más que sugiere que sea esta escuela la más buscada por el segmento de padres que, independientemente de su nivel de escolarización, demuestran un comportamiento más proactivo a la hora de elegir escuela y exploran los «santuarios de excelencia» para asegurar algunas ventajas competitivas muy relevantes. Este desempeño puede comprenderse en el marco de una creciente «inflación escolar» (Duru-Bellat, 2006) y la consecuente desvalorización de los diplomas que, en palabras

de Canário *et al.* (2001: 150), «los convierte, simultáneamente, en imprescindibles y en cada vez menos rentables». En realidad, como subraya Van Zanten (2009) en línea con otras investigaciones, la valoración de la posibilidad de escoger la escuela no es exclusiva de los padres de la clase media. La adhesión al «principio de la libre elección» puede incluso ser superior en las clases populares, aunque sea también en este segmento de población donde se verifica el mayor desfase entre la adhesión a aquel principio y el «paso al acto». Por otro lado, «la mayor parte de las investigaciones muestra que cuando se trata de “pasar al acto” en materia de elección, estos padres son los que escogen menos» (p. 11). Una de las razones fundamentales que explican el desajuste entre la lógica del deseo y el «paso al acto», en el dominio de la elección de la escuela, surge del considerable volumen de «capital» (cultural, económico y social) que es necesario activar para hacer operativas dichas elecciones; además, como ya vimos, el capital se encuentra socialmente distribuido de forma muy desigual.

CONCLUSIÓN

Comprender cómo diferentes categorías de padres organizan sus «jerarquías de excelencia», a través de sus «argumentos de elección» preferidos, constituye uno de los objetivos centrales de este texto. Debemos, no obstante, admitir que la naturaleza del

material empírico en el que sustentamos nuestro análisis (las respuestas a una encuesta por cuestionario) no nos ha permitido establecer demarcaciones precisas entre racionalidades subyacentes a jerarquías de excelencia articuladas a relaciones y procesos sociales integrantes del universo encuestado o del contexto socio-educacional en análisis.

A pesar de este condicionante registramos algunas «tendencias» que consideramos oportuno destacar. En los tres centros estudiados, los padres o tutores de diversos niveles de escolaridad muestran sensibilidades diversas: por ejemplo, de cara a otros segmentos de encuestados, los padres escolarizados con nivel igual o superior a la enseñanza secundaria enfatizan la importancia de preparar bien para los exámenes y la exigencia atribuida a la escuela, o atenúan la relevancia de la calidad de las instalaciones. Sin embargo, no se puede concluir que, en general, la escala de prioridades y de valoración (al nivel de importante y muy importante) de factores base para la elección de la escuela presente divergencias considerables entre los segmentos con diversos niveles de escolaridad. Si, por un lado, esta aparente convergencia en la valoración/desvalorización de la batería de factores de elección sometidos a apreciación puede parecer algo inesperada²⁶, por otro lado conviene aclarar que la convergencia no puede ser tomada como equivalente a una racionalidad común al conjunto de los padres. Indudablemente porque una convergencia en la valoración/desvalorización de un factor de elección puede resultar de *razones* muy diversas²⁷. A la plu-

ralidad de racionalidades para la valoración de un determinado factor hay que añadir además la «dispersión semántica» que ese factor puede haber asumido para los diferentes encuestados. Así, por ejemplo, es posible que expresiones como el «prestigio de la escuela» puedan tener significados diferentes para los varios informantes, diferencias asociables, concretamente, a las distintas concepciones de «buena» escuela suscritas por los referidos sujetos²⁸.

Entre los encuestados en las tres escuelas encontramos divergencias significativas de frecuencia de respuestas en cuanto a la importancia atribuida a algunos factores de elección. Así, la importancia reconocida a los factores «elevado grado de exigencia de la escuela» y «prestigio de la escuela» presenta una correlación estadísticamente significativa con la escuela a la que asisten los educandos. Podemos considerar que los encuestados de la escuela Alfa, cuando se comparan con sus congéneres de las otras dos escuelas estudiadas, tienden a expresar mayor adhesión a señales de lo que constituye una «buena» escuela, una escuela «de moda», consustanciados en la *exigencia*, en el *prestigio* y en la *posición en los rankings*, y revelan menor sensibilidad a factores como la proximidad. A su vez, nuestros encuesta-

(y recursos) para buscar escuelas en un radio más amplio porque se valora mucho la «calidad», como resultado de la ausencia de oferta educativa en un determinado nivel de enseñanza en la localidad y, como consecuencia, necesidad de buscar respuesta fuera del lugar de residencia porque no hay otra alternativa.

²⁸ Tampoco se puede olvidar el significado particular que cada encuestado atribuye a la tarea de responder a un cuestionario. Como afirma Walford (1994), a propósito de dos problemas metodológicos inherentes al preguntar a los padres las razones para la elección del centro: «En cualquier estudio por entrevista o encuesta por cuestionario, los encuestados frecuentemente desean presentarse a sí mismos como decisores racionales, pero la realidad puede ser que la decisión se tomó por defecto (*by default*) o con poca consideración, o que elementos idiosincrásicos hayan sido los factores decisivos de la elección» (p. 51).

²⁶ «Inesperada» por referencia a algunos datos de investigación que apuntan a la conclusión de que «diferentes padres eligen de modo diferente» y de que la distribución de los niveles de escolaridad constituye una base de diferenciación (Walford, 1994: 123).

²⁷ Por ejemplo, la desvalorización del factor «proximidad de la escuela» puede significar disponibilidad

dos de la escuela Delta están, comparativamente con los otros encuestados, bastante más atentos a la proximidad, mientras que la exigencia o el prestigio tienen relativamente menos peso en su decisión.

En resumen, a partir de los datos agregados de las tres escuelas nos parece problemático definir *jerarquías de excelencia* basadas en distintos *modelos de elección* vinculados con las relaciones sociales seleccionadas (traducidas en variables) para caracterizar sociológicamente a la población encuestada, en particular los niveles de escolaridad concluidos. ¿Significa esta consideración que el *factor escuela* puede llegar a «dividir opiniones» entre segmentos de públicos escolares, de un modo que se sobrepone o difumina contornos definidos por relaciones sociales típicamente consideradas como la posesión de títulos académicos? No creemos que esto pueda afirmarse sobre tan frágiles bases empíricas, pero argumentamos que, del análisis de los datos estudiados, es prometedor retener esta pista de investigación: es plausible pensar que la selección por el desempeño académico agregue y aproxime a sujetos que otras relaciones y propiedades sociológicas distinguen. La movilidad social, como fenómeno de base e incidencia individual y en ciertas dimensiones, consiste exactamente en ese movimiento.

Así, los datos recogidos nos permiten constatar que la escuela Alfa, cuando se compara con las otras dos, resulta más interesante para los padres que demuestran mayor adhesión a «factores de elección» próximos a cualidades académicas y a revelar menor sensibilidad a factores de naturaleza más instrumental y pragmática, como la proximidad. Es decir, esta escuela, de acuerdo con la tipología propuesta por Barroso y Viseu (2003: 911), podrá integrar la categoría de «escuelas atractivas y movilizadas», ya que evidencia, simultáneamente, una elevada demanda por parte de los padres (y de los alumnos) y un dinamismo pedagógico ob-

servable en la diversidad de proyectos pedagógicos que nos comunicaron. Bien sea porque ejerce una acción *magnética* sobre los padres que más valoran determinadas propiedades escolares, bien sea porque el *filtro* que utiliza para resolver el problema de la demanda que excede la oferta²⁹ retiene a alumnos cuyos padres valoran estas mismas propiedades. El resultado final parece ser una mayor concentración de los padres que, además (y más allá) de una escolaridad media más elevada, prefieren una *jerarquía de excelencia* que resalta propiedades centradas en el «producto», derivadas sobre todo de las aparentes cualidades académicas de la escuela.

No obstante, esta lectura de los datos debe presentarse con bastante prudencia porque, como ha sido reconocido en otras investigaciones (Adler *et al.*, 1989; Gewirtz *et al.*, 1995), identificar «razones» para elegir la escuela a partir de una lista ordenada («abordaje del menú»), además de presuponer un actor social guiado por una hiperracionalidad (Sfez, 1990), esconde también un potencial efecto de sesgo inducido por las alternativas (no) consideradas³⁰. Hay que añadir que, en nuestro caso, el cuestionario se aplicó al final del año lectivo; así se exigió del encuestado la reconstitución de un procedimiento que, en algunos casos, había tenido lugar casi un año antes (para los alumnos de 10^o) y para la

²⁹ De hecho, se nos comunicó, en la entrevista al director del centro, que este filtro incluye, cuando se agotan los criterios legalmente determinados para regular las matriculas, una medida aprobada por el Consejo Pedagógico de la escuela que consiste en la eliminación de los candidatos con menor desempeño académico.

³⁰ Como expresivamente demuestran Adler *et al.* (1989: 131), el simple formato de las preguntas (abiertas o cerradas) puede conducir a que «razones» de elección que ni siquiera se contemplaron (porque no se esperaban) en las preguntas cerradas, aparezcan en primeras posiciones cuando la pregunta es presentada en el formato abierto. Como afirman aquellos autores, las preguntas cerradas solo pueden ser construidas «si las respuestas ya son conocidas» (ibíd.).

mayoría, había ocurrido dos o tres años antes (para los alumnos de 11º y 12º). Admitimos, también por eso, como línea de estudio futura, la hipótesis de que la desigual concentración de padres que, aparentemente, valoran diferentes argumentos de selección en las tres escuelas, pueda tener relación bien con las variables integradas en la ecuación en el momento en el que procesaron la elección, bien con las características percibidas (y valoradas) en la escuela a la que sus educandos iban en el momento en el que fueron encuestados. Si se confirma esta hipótesis, por lo menos en relación a determinados factores seleccionados, «las jerarquías de excelencia» pueden ser, en unos casos, la imagen reflejada de las características que los encuestados reconocen en la escuela donde sus educandos cursan estudios y, en otros casos, la imagen proyectada de la escuela que idealizan³¹. No podemos tampoco excluir, como referimos antes, el efecto de las presiones institucionales generadoras de isomorfismos normativos y cognitivos con el estereotipo de «buen padre/padre responsable» (Sá, 2007) y las preocupaciones de que el encuestado dé una imagen de sí mismo de actor racional competente (Walford, 1994).

Como advierten Gewirtz *et al.* (1995: 6), el proceso de elección de centro es bastante más confuso, intuitivo, multidimensional e irracional de lo que admiten las herramientas diseñadas para captarlo. Además, para aprehender su naturaleza *contextual* son necesarios dispositivos técnico-metodológicos sensibles a las idiosincrasias locales y a la diversidad de *capitales* que subsume, lo que, reconocemos, no es recuperable por la relativa rigidez de la encuesta

por cuestionario. Como argumentan los mismos autores, «la elección significa cosas diferentes, para diferentes personas en diferentes lugares» (Gewirtz *et al.*, 1995: 23). Así, por ejemplo, bien las *convergencias*, bien las *discrepancias* en torno a «argumentos de elección» entre diferentes categorías de padres solo son decodificables cuando se devuelven a los cuadros de inteligibilidad que les marcan el(los) sentido(s). Como afirman Denzin y Lincoln (1998: xvii): «Todo el conocimiento es siempre local. Situado en una cultura local y embebido en contextos organizacionales». La aclaración de algunas de las incertidumbres con las que nos encontramos impone, por lo tanto, prever un nuevo *retorno al campo*; esperamos que entonces estemos armados de un arsenal técnico-metodológico más sensible a la sutileza y a la densidad de los discursos de los actores.

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, Michael; Alain Petch y Jack Twidie (1989). *Parental Choice and Educational Policy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Antunes, Fátima y Virgínio Sá (2010). *Públicos Escolares Regulação da Educação. Lutas concorrenciais na arena educativa*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ball, Stephen (1995). «Mercados educacionais. Escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe». En: P. Gentili (ed.), *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Barroso, João (2003). «Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: Sentidos de uma Evolução». *Educação e Sociedade*, 24(82): 63-92.
- (2006). «O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local». En: J. Barroso (ed.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços. Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa.
- y Sofia Viseu (2003). «A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar:

³¹ Es decir, por ejemplo, clasificar «preparar bien para los exámenes» como «muy importante» nos puede informar tanto de la relevancia de aquel factor como argumento de elección como traducir una expectativa normativa en relación a los mandatos de la escuela.

- de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura». *Educação e Sociedade*, 24(84): 897-921.
- Bernardi, Fabrizio (2007). «Movilidad social y dinámicas familiares. Una aplicación al estudio de la emancipación familiar en España». *Revista Internacional de Sociología*, 65(48): 33-54.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*. Paris: Minuit.
- Budría, Santiago (2010). «Los determinantes socioeconómicos de la desigualdad económica. Datos de Portugal». *Revista Internacional de Sociología*, 68(1): 81-124.
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um «Olhar» Sociológico*. Porto: Porto Editora.
- ; Natália Alves y Clara Rolo (2001). *Escola e Exclusão Social. Para uma análise crítica da política Teip*. Lisboa: Educa.
- Cebolla Boado, Héctor (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.
- Denzin, Norman e Yvonna Lincoln (eds.) (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Duru-Bellat, Marie (2006). *L'Inflation Scolaire. Les Désillusions de la Méritocratie*. Paris: Seuil.
- Elliott, John et al. (1981). *Case Studies in School Accountability*. Vol. 1-3. Cambridge: Institute of Education.
- Fuenmayor Fernández, Amadeo; Rafael Granell Pérez y Enrique Villarreal Rodríguez (2003). «Determinantes de la elección de centro educativo por parte de los padres». *Estudios de Economía Aplicada*, 21(2): 377-389.
- Gewirtz, Sharon; Stephen J. Ball y Richard Bowe (1995). *Markets. Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Le Grand, Julian (1991). «Quasi Markets and Social Policy». *Economic Journal*, 101: 1256-1267.
- Merle, Pierre (2002). *La Démocratisation de L'Enseignement*. Paris: La Découverte.
- Moore, Donald y Suzanne Davenport (1990). «Choice: The New Improved Sorting Machine». En: W. L. Boyd y H. J. Walberg (eds.), *Choice in Education: Potential and Problems*. Berkeley: McCutchan.
- Morán, María Luz (2007). «Espacios y ciudadanos: los lugares de la narración clásica de la ciudadanía». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 119: 11-34.
- Olmedo Reinoso, António y Eduardo Santa Cruz Grau (2008). «Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. 12(2), (en línea). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122ART7.pdf>. Último acceso, 24 de abril de 2012.
- Prost, Antoine (1986). «L'enseignement. S'est-il Démocratisé?». *Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris: PUF.
- Reay, Diane (1998). «Engendering Social Reproduction: Mothers in the Educational Marketplace». *British Journal of Sociology of Education*, 19(2): 195-209.
- Sá, Virgínio (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma Abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- (2007). «A governação democrática da escola. Ser ou não ser pai responsável: diferentes guilhões para o mesmo papel?». En: A. Barca, M. Peralbo, A. Porto, B. Duarte Silva y L. Almeida (eds.), *Actas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Universidade da Coruña. 2734-2747. CD-ROM.
- y Fátima Antunes (2007). «Públicos e (des)vantagens em educação: escolas e famílias em interação». *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1): 129-161.
- Sfez, Lucien (1990). *Crítica da Decisão*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Stoer, Stephen y Luiza Cortesão (1999). «The Reconstruction of Home/school Relations: Portuguese Conceptions of the "Responsible Parent"». *International Studies in Sociology of Education*, 9(1): 23-38.
- Van Zanten, Agnés (2009). *Choisir son École. Stratégies Familiales et Médiations Locales*. Paris: PUF.

- Walford, Geoffrey (1994). *Choice and Equity in Education*. London: Cassell.
- Whitty, Geoff (1996). «Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea». *Educação. Sociedade & Culturas*, 6: 115-139.
- y Sally Power (1997). «Quasi-Markets and Curriculum Control: Making Sense of Recent education reform in England and Wales». *Educational Administration Quarterly*, 33(2): 219-240.
- et al. (1999). *La Escuela, el Estado y el Mercado*. Madrid: Ediciones Morata.

RECEPCIÓN: 30/05/2012

REVISIÓN: 06/11/2012

APROBACIÓN: 14/01/2013

'Arguments' for School Choice: A Case Study with Portuguese Parents

«Argumentos» para la elección del centro educativo: un estudio de caso con padres portugueses

Virgínio Sá and Fátima Antunes

Key words

- School Choice
- Educational Policy
- Family-School relationship
- Educational Inequality
- Social Inequality
- Public Schools

Palabras clave

- Elección de escuela
- Política educativa
- Relaciones familia-escuela
- Desigualdad educativa
- Desigualdad social
- Escuelas públicas

Abstract

Taking as an empirical basis some of the data from a questionnaire applied to a sample of approximately eight hundred parents from three public secondary schools, this paper discusses how various categories of parents organise «hierarchies of excellence» through the «arguments for choice» that they prioritise when choosing their children's school for entrance into secondary education (year 10 of schooling, equivalent to the year 4 of compulsory secondary education in Spain - ESO). The analysis of the data highlights that, in all segments of parents, a group can be found that attaches great importance to academic indicators; in addition, an unequal concentration of these groups was verified in the three establishments studied, which reflects a predominance of different types of public in each school. Thus, even though the importance attributed to the «arguments for choice» varies according to the educational level of the parents, in the cases studied the «hierarchies of excellence» are distinguished, above all, by the *school* variable.

Resumen

Tomando como base empírica algunos de los datos del cuestionario aplicado a una muestra de cerca de ochocientos padres seleccionados en tres centros públicos de enseñanza secundaria, en este artículo analizamos el modo cómo diferentes categorías de padres organizan «jerarquías de excelencia», a través de los «argumentos de elección» a los que dan prioridad cuando escogen el centro educativo, al pasar a la enseñanza secundaria en 10º curso (4º de la ESO). Del análisis de los datos destaca que, en todos los segmentos de padres, encontramos una fracción que concede gran importancia a los indicadores de naturaleza académica; verificamos, además, una concentración desigual de estas fracciones en los tres establecimientos estudiados, lo que refleja un predominio de diferentes tipos de público en cada escuela. De este modo, aunque varíe la importancia atribuida a los «argumentos de elección», según el nivel de estudios de los padres, en los casos estudiados las «jerarquías de excelencia» se distinguen, sobre todo, de acuerdo con la variable *centro*.

Citation

Sá, Virgínio and Fátima Antunes (2013). "'Arguments' for School Choice: A Case Study with Portuguese Parents". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 143: 93-111. (<http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.143.93>)

Virgínio Sá: Universidade do Minho | virsa@ie.uminho.pt
Fátima Antunes: Universidade do Minho | fantunes@ie.uminho.pt

LOCAL MICRO-REGULATION OF THE EDUCATIONAL PROGRAMMES OFFERED IN THE CONTEXT OF THE "SCHOOLING CRISIS"¹

Within the "grid structure" that characterises the "multi-regulation" processes of the education system (Barroso, 2006), the field of study which analyses the role of parents² as individual or collective actors, with privileged involvement in the complex "micro-regulation" processes of the available education programmes, has been little investigated to date. However, the growing tendency seen in various places to increasingly base public policies on "consumer rights" at the expense of "citizens rights" (Whitty, 1996) has led to the gap left for the regulation of the "offer" by the "demand" being broadened, in the case of education, at certain times and in certain areas (Barroso, 2003:77). One of the most common ways of encouraging this alteration is to allow parents³ to choose their children's school more or less freely.

The education reforms which, over the last 25 or 30 years, have marked the education systems of key countries, especially in

the USA and Great Britain, present as a common link, albeit with substantially varying settings and degrees, namely, the consolidation of various forms of parental involvement in the *governance* structures of schools. Ultimately, this translates into a readjustment of the power relations between the *producer* and the *consumer*. This reformist wave arose in the context of a (supposed) "school crisis" that manifested itself, above all, in the last quarter of the 20th century. The discussion of the political project led by state schools has become more profound, showing up its limitations and contradictions as a "space to build citizenship". This one appears as "essentially hierarchical and authoritarian"; incapable of "recognising the reality of inequality and social heterogeneity"; and that seriously contributes to the legitimacy of social reproduction. However, it remains a context "where citizenship practices can be developed, and where civic rights are exercised", above all, "for those children and young people who suffer from - we cannot forget it - serious "citizenship deficits" (Morán 2007:16). On the one hand, schools opened to a new public, and school pathways were widened, a process referred to as "quantitative democratisation" by Prost (1986), cited by Merle (2002). And yet, certain inequalities would persist or be reinforced. This is because, as stated by Duru-Bellat (2006: 20), "more education for all does not mean the same education for all", that is to say, "quantitative democratisation" coexists with "segregating democracy" (Merle, 2002:81)⁴. Duru-Bellat (2006: 21)

¹ This research was supported by the Centre for Research in Education *Centro de Investigación en Educación (CIEd)* at Minho University, (*Fundación para la Ciencia y la Tecnología de Portugal*), within the framework of Project PEst-OE/CED/Ui1661/2011.

This paper provides a reformulation an analysis presented in an earlier version in *Públicos Escolares e Regulação da Educação. Lutas concorrenciais na arena educativa* (Antunes y Sá, 2010).

² In English, the terms "parents" and "guardians" will be used interchangeably to refer to their Portuguese equivalents "pais" and "encarregados de educação".

³ When we refer to choosing a school, we are limiting this to mean choosing among establishments in public education. In fact, this concept can take a much broader meaning to include other types of choice. With Van Zanten, for example, it includes four different strategies: i) the choice between public and private establishments, ii) the choice within the public sector, iii) the choice of residential area based on the school location (catchment area) and iv) the option to "have a say in local educational establishments" to the detriment of "desertion" (Van Zanten, 2009: 7-9).

⁴ P. Merle used the expression "segregating democracy" to refer, at the same time, to a widening of the social base of the recruitment to a determined level of schooling, and to the persistence of social inequalities in the access to different stages of the same level of schooling. As stated by this author, taking as an example the "baccalauréat", "the first part of the phrase refers to the social widening of access to secondary education (bac) regardless of stages (series); the second part refers to the growing divergence in social recruitment between the different stages of secondary schooling" (Merle, 2002: 81).

concludes that “a true democratisation at certain levels is not antagonistic to the growing social hierarchisation in the different pathways. The persistence of “segregating democracy”, more than overcoming inequalities, resulted in them becoming “transferred” and “reorganised”. This interpretation is supported by studies on the inequality of education opportunities, family dynamics and social mobility (see for example, Bernardi, 2007) and other works focused on socio-economic determinants of inequality (cf., amongst others, Budría, 2010). In this sense, education can be analysed as a space where social processes and *competitive struggles* (Bourdieu, 1979) are developed, which have an impact on the distribution of opportunities; and on the distribution of material and symbolic resources that are both valuable and rare. As a consequence, it affects the social allocation of sectors of the population and the democratisation of societies.

In this context, the investment of young people and their respective families in selecting the “right options” (of school, of pathway, of class) constitutes one of the possible strategies to manage “scholastic inflation” (Duru-Bellat, 2006) and the emergence of new “ways of choosing” (Canário, 2005)⁵. These new ways of selection include the introduction of policies to give parents the right of free choice of school, and the rebuilding of funding formulas, now linked to the number of students attracted by the school, in this way mimicking the merchant logic of the business environment. These new “devolution-of-powers” policies have the implicit idea that the responsibility for education is, above all, an obligation of the individuals and their families, and less and less of the State. Apparently more power is

conferred on civil society, in its *commodified* version, in which consumer rights are placed above those of citizens” (Whitty and Power, 1997: 220-221). In this context, “the management of problems and conflicts tends to be delegated to the periphery” (Canário, 2005: 86) with the consequent taking away of responsibility from the State for any eventual “school failures”. As Reay observed (1998), the market rationale places the weight of the success and failure on each student, parent or school. Parallel to this, the consolidation of the “sovereignty of the consumer” re-conceptualises the *ideal type* of the “responsible parent” (Stoer & Cortezão, 1999; Sá, 2007); besides, as shown by various authors, this tendency allows for a “re-gentrification” of the system, given that it favours those social groups that possess the cultural, social and economic capital that enables them to access the “sanctuaries of excellence” and reproduce their advantages in that way. Based on the data from research carried out by Moore and Davenport (1990), Ball (1995:223) states that “the market provides a mechanism for reinvention and legitimation of hierarchy and differentiation through the ideology of diversity, competition and choice.” And because of this, Ball concludes, “the market works as a class strategy, creating a mechanism that could be exploited by the middle classes as a reproduction strategy in the search for a relative advantageous situation.” (Ball, 1995: 224-5). Van Zanten (2009), in a recent study which contains the research she carried out in four Parisian communes in the period between 1999 and 2005, maintained that choice of school could function as a strategy of “social closure” for the benefit of the different segments of the middle class. She studied the choice of school “as new way of monopolising certain educational offerings thanks to “usurpation strategies” and “strategies of exclusion” (Van Zanten, 2009: 17). Her study concluded that the different strategies of choice did not all have

⁵ As stated by Canário (2005: 85), “a selection of the “best”, which characterised the (elitist) school of “certainties”, has become a selective process geared towards an “exclusion” of the worst, by relative exclusion.”

the same implications for social and scholastic segregation or for the monopolisation of resources: "The choices that depend on place of residence put into action primarily by 'technocrats' to move closer to the public good, are the most efficient in terms of monopolising resources, and are at the same time the least visible and permit the parents who put them into practice to be seen as 'good citizens' who send their children to the local school." (ibíd.: 242)⁶.

In another study one of the authors of this paper observed that the ideology of the educational "quasi-markets" (Le Grand, 1991) rests on the premise that the introduction of market-oriented policies in education will promote competition between schools, encouraging them to use resources more efficiently, producers becoming more accountable to consumers, increasing the opportunities for choice and promoting diversity in the educational offers available. However, for this to occur (all) the parents need to be motivated to choose, need to be able to choose, and above all, they need to know how to make informed choices, based on criteria about the academic excellence of the schools. Only then can it be expected that the "good" schools will outweigh the "bad" schools (Sá, 2004: 316-7). However, some research projects have questioned these prerequisites, showing, for example, that not all parents give equal priority to the *culture of choice* (Ball, 1995: 217-8; Walford, 1994). Further, in certain cases it has been found that, more than it being a case of parents choosing a school, it has been more a case of schools choosing the parents (Whitty et al., 1999). On the other hand, some parental sectors, when they make their choice, seem

to prioritise more school *qualities* that may or may not coincide with the criteria of academic excellence that are presumed in school choice policies (Adler et al., 1989; Walford, 1994)⁷. Likewise, according to Adler *et al.*, at the moment of choice, parents tend to make a decision based on limited, and at times inadequate, information, and restrict the range of options to a very small number. For his part, Walford, based not only on his own research, but also on various studies by other researchers (for example, Gewirtz, Ball, and Bowe, 1993, amongst others), stated that "the research shows that various parents make choices differently" (1994:123). He also maintained that these differences were related to socio-economic, ethnic and cultural status of those who *choose* (see for example, Fuenmayor *et al.*, 2003; Cebolla Boado, 2007). The differences in investment in the decision-making processes, the value given to different criteria of "excellence" and the degree of importance attached to the preferences of their children, are aspects which distinguish the "various parents". These differences have strong implications in terms of equality since, as stated by Walford (1994: 123), "those children who come from a background which does not value education highly are more likely to find themselves in the less popular schools, while those from families already valuing education are more likely to end up in the popular schools". As remarked by Olmedo Reinoso and Santa Cruz Grau (2008:5) "the opportunity to act is frequently linked to the idea of 'capacity', understood as being related to the properties and other relevant

⁶ We do not have data on the weight that this strategy has in the Portuguese context. We consider however that in Portugal there is a cheap variant of these strategic residential choices: the choice of a "guardian of convenience" (cf. Sá and Antunes, 2007).

⁷ Adler and other authors, in a study conducted in three British LEAs (Local Education Authorities) concluded that at least within the state system, the majority of parents who chose on behalf of their children seemed to adopt a more humanist perspective that a technological one, and were less preoccupied with quantifiable criteria than with creating an atmosphere that promotes the well-being of the child (Adler et al., 1989).

resources that are available to families. Capacity, strategy, and resources are found to be intimately linked". It is important, therefore, to understand whether also in Portugal, the processes of choosing a school constitute a *class strategy* by trying to identify, on the one hand, the *excellence criteria* on which choices are based, and on the other hand, if a correlation exists between these criteria and the characteristics of the population studied.

RATIONALES FOR SCHOOL CHOICE IN THE PORTUGUESE CONTEXT: THE CASE OF VILA FORMOSA.

A brief contextualisation of the study. A characterisation of the sample.

In Portugal, the regulatory framework that governs the enrolment for, and distribution of students to, schools and "school clusters"⁸ does not state clearly that there is a free choice of school on the part of the families. This does not, in practice, prevent certain groups of parents from using various strategies for accessing "centres of excellence" that are capable of ensuring that their pupils, as future professionals, have a less tortuous path and a more interesting and rewarding future. The empirical data on which we relied to conduct our analysis were collected from a questionnaire survey administered to a sample of 815 parents and guardians, distributed between three secondary schools (*Alpha* school, *Kappa* school, and *Delta* school) in the city of *Vila Formosa*⁹. In the

selection of the sample there was concern regarding the representativeness of the diversity of courses offered in each of the three centres, as well as the proportion of the number of students per year group (year 10, year 11 and year 12). What follows is a brief description of the sample which produced our data.

The role of legal guardian is assumed, in the majority of cases, by the parents of the pupils, and in the majority of cases, by mothers (58.3% of mothers as opposed to 31.9% of fathers). In 5% of the cases, the guardians are the students themselves. This is something understandable, as in secondary schooling, some of the students are of legal age.

With respect to the levels of schooling, we considered the distribution of parents in the three schools that the pupils attended, we then merged the educational level of the father and the mother, and merged the corresponding levels of diploma, degree, master and doctorate into a single category: higher education.

As can be easily seen in the analysis of Table 1, in the case of the parents of the *Delta* school, the weighing of the first two levels of education considered (primary and secondary) is significantly higher than the weighing of the same levels in the sample as a whole. However, in the *Kappa* and *Alpha* schools, the percentage of parents that only finished secondary school is lower than the percentage value of the sample. Note, for example, that 31% of the parents of the *Delta* school only completed primary schooling, whilst in the *Kappa* school the weighing of this level of education goes down approximately by half

⁸ In Portugal a "school cluster" (agrupamiento de escuelas) is a set of schools (several kindergardens, primary schools and secondary schools) that share the same educational project, head teacher and school board.

⁹ Vila Formosa (an alias used for convenience) is a town in the north of Portugal that groups together various secondary school establishments, both public and private. In order to study the "arguments for choice" of school, three state schools were selected. Considering

the aims of the study, the geographic proximity of the schools was decisive (located in the town centre) as well as the diversity of the curriculum pathways available. Initially it was contemplated to include a private school, which was also based in the same town. However, despite much effort, we did not receive any response from the school management.

TABLE 1. Educational level of the pupil's father and mother

	Total		Delta School		Kappa School		Alpha School	
	Frecuencias	%	Frecuencias	%	Frecuencias	%	Frecuencias	%
Primary Schooling	362	22	170	31	83	16.1	109	19.1
Preparatory Schooling	322	19.7	128	23.4	90	17.5	104	18.3
Basic Schooling	254	15.5	60	11	99	19.2	95	16.7
Secondary Schooling	332	20.3	103	18.8	99	19.2	130	22.8
Higher Education	326	20	78	14.2	125	24.3	123	21.7
Non-valid Answers	2	0.12	1	0.18	0	0	1	0.17
Don't know/ No answer	31	1.9	7	1.2	18	3.5	6	0.10
Total	1,629	99.5	547	99.8	514	99.8	568	98.9

(16.1%). The disadvantage of the *Delta* school has also been verified regarding the percentage of parents with an education level corresponding to higher education: 14.2% in the *Delta* school as opposed to 21.7% in the *Alpha* school and 24.3% in the *Kappa* school.

"Arguments" for school choice: Between "process" and "product".

We focus now on the question that is central to the objectives of this analysis: the factors that were most important when it came to choosing a school for the learners to attend¹⁰. We used a closed multiple-choice question to obtain answers from our surveyed sample. 11 alternative answers were provided, plus the

option of "Other", where the respondents who chose this option were asked to specify exactly "what it was". For each of the factors studied, the parents had to answer by way of a four-point Likert scale with the following alternatives: *very important; important; slightly important; not important*.

Along with factors contemplated in the legislation governing the enrolment for, and distribution of, students in schools, the selection of possible "reasons" for choice of school included some "arguments" referred to in the studies concerning the choice of school. By resorting to a closed question we are aware that we risk a bias arising due to the so-called "question effect", despite including the alternative "Other". However, if we had opted for an open question, we would have encountered other issues. A first reading of the frequency of the answers given by parents for each of the factors for choosing a school led us to conclude that those factors have a reasonable discriminating power, especially in value of "very important". In effect, the difference in the frequency of the answers for the various factors analysed is very significant; the most chosen factor was selected 543 times, whilst the least chosen

¹⁰ It is important to clarify here that the study intended to identify the reasons for the choice of school for entry into secondary education. In Portugal, the transition from basic education (9 years), to secondary school education (3 years) involves, for the majority of students, a change of school. When we sent out the questionnaires to the parents, basic schooling was obligatory. From the 2012-2013 school year onwards, schooling was compulsory for 12 years (9 years of basic schooling plus 3 years of secondary schooling).

at that level of importance recorded only 53 responses¹¹.

The figure 1 shows the totalled data on the occurrence of the categories referred to as “very important” and “important” in relation to the factors taken into account in the choice of school¹². The factor “having the desired curriculum pathway” occupied the first position, with 747 answers (91.6%). The answer “the school prepares the children well for examinations” was in the 2nd place: 708 respondents (86.8%) considered that this factor was at least “important” and only 16 of respondents (2%) considered it “not important”. The high level of consensus on the importance of this factor shows the importance of “instrumentalism” in the arguments for choice (cf. Van Zanten, 2009: 26).

In the 3rd place was “disciplined atmosphere in school”. 675 of respondents (82.8%) included this as either being “very important” or “important” when it came to choosing a school for their children¹³. The “reputation of the school” and the “high level of effort required” was placed in the 4th and 5th place respectively, with very close values¹⁴. “Proximi-

ty to place of residence” and “proximity to place of work”, whilst being included in the group of priorities when covering the capacity available in each school, were not considered to be a priority. It was surprising to see the low number of respondents who thought that “the school’s position in the *league tables* published in newspapers” was “important” for the choice of school. This factor occupied the 10th and last but one place, with only 87 answers (10.7%). This data appear to weaken the case for the argument(s) frequently made by the defenders and promoters of the publications of school “*league tables*” based on exam results. The publication of *league tables* has been justified by saying that it is in the parents’ interest, with the aim to provide information for them to make informed choices. However, our respondents did not seem to recognise the importance of this when it came to choose a school.

In summary, when it comes to choosing a school, parents, as well as the basic requirement that the school should have the desired curriculum path, above all value examination preparation, a disciplined atmosphere, the reputation of the school, the demands it places on the students, the quality of the facilities and, to a lesser extent, the school’s openness to parent involvement. On the contrary, the proximity of the school to the workplace, the position of the school in the *league tables* published in the newspapers, the presence of siblings or friends and even the proximity to the place of residence seem to have less importance in the decision to enrol their children in a certain school. These “conclusions” somewhat overlap with the “reasons” found in other studies, but they also show some idiosyncrasies. For example, as in other

¹¹ We compared only the explicitly stated factors that arose. We left to one side the factor “Other” because, as is usually the case in questionnaires of this type, few interviewees selected it.

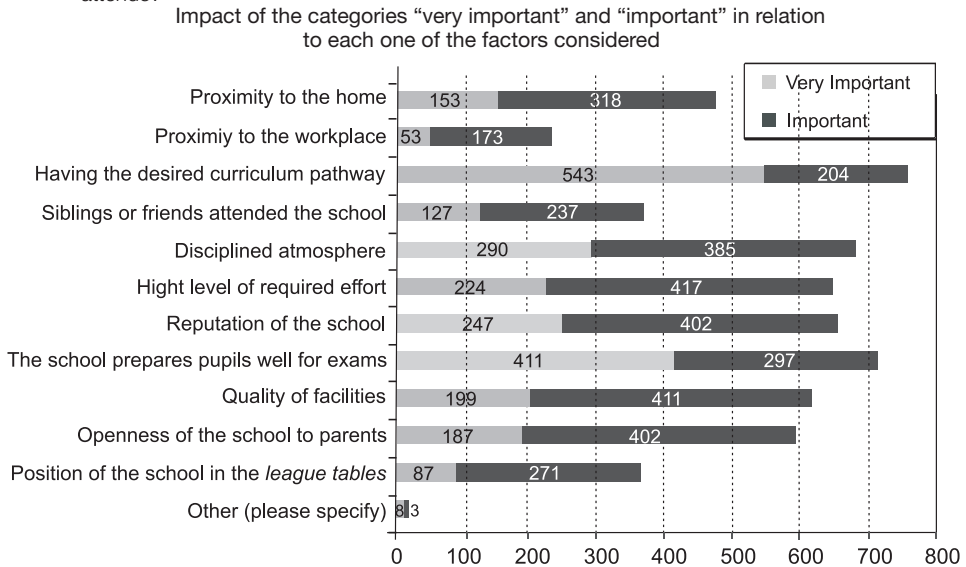
¹² As can be seen in the figure, the “hierarchy” of “arguments for choice” remains the same, whether considering only the category “very important”, or adding the data regarding the levels “very important” and “important”.

¹³ In the study carried out by Adler et al (1989) in Scotland, the factor related to the school having the best reputation for discipline was also considered to be one of the most important reasons for the choice of school by parents in the transition to secondary schooling. Within the long list of 32 factors used by those authors, “good discipline” occupied the 3rd place in two of the three “school districts” (LEAs) from where the sample was taken. In the other LEA (Local Education Authority), the reputation of the school for good discipline occupied the 4th place (cf. Adler et al, 1989).

¹⁴ Once again we find parallels between our results and those of the study conducted by Adler’s et al. (1989).

The factor related to the school making pupils work harder (“the school makes its pupils work harder”) used in Adler’s et al. ranked between 4th and 7th out of the 32 “reasons” considered.

FIGURE 1. What was the importance of the factors indicated below for the choice of school that your child attends?



studies, "discipline" was valued; but "preparing well for examinations" in our research had a relevance that seemed to go beyond what was found in other studies. In this regard, the "product" criterion seemed to have more importance than that of "process"¹⁵, with the "educational" qualities of the school being apparently placed above non-educational concerns, such as the closeness to the home. This last factor, which in our sample occupied a secondary position, has been referred to in other studies as one of the main reasons for parents to choose a certain school (cf. Adler et al, 1989: 133-134).

¹⁵ We have taken here the terms product and process as criteria for choosing a school, in the sense attributed by Elliott et al (1981), and cited by Adler et al (1989: 95). Regarding product, choices were included that gave priority to academic results, specifically those that were to do with the school's scores in examinations. In terms of process, the choices were those that gave priority to the well-being and happiness of the child, in the scope of what the authors called the "humanist perspective", as opposed to the "technological perspective" of product advocates.

STANDARDISED RESULTS AND DISCREPANCIES. DOES THE CONCENTRATION OF PUBLIC ARISE FROM PARENTAL MOBILISATION OR FROM A RATIONALISED ACTION?

Up to now we have chosen to analyse the answers given to the questions in terms of the factors that influence the choice of school by parents in the transition to secondary schooling and no cross-referencing has been carried out as yet with any of the variables that characterise our sample. At this point we wish to correlate the different reasons for choice with the different organisational contexts in which the study was carried out, and with some of the characteristics of the survey population.

The first piece of data to highlight is that the different educational levels of the parents show less statistically significant associations¹⁶ with the different "arguments for choi-

¹⁶ Associations were considered statistically significant when $p \leq 0.05$

ce” than the variable *school that the pupil attends*. We actually found differences between respondents from the three schools, whilst there were fewer discrepancies between the segments of parents with different levels of education. In the following sections we will try to document these irregularities and discrepancies based on the importance conferred on the set of factors that affect the choice of school valued by respondents, by cross-referencing them with some of the variables that characterise our sample. We will then develop the analysis closely following the hierarchy of the choice factors indicated by the parents. We will start with the factor “having the desired curriculum pathway” which, as mentioned before, was classified as “very important” by 543 respondents (66.6%) and as “important” by another 204 respondents (25%). Since almost the total number of respondents (91.6%) considered it to be at least “important”, the answers were distributed in a relatively proportional way in the three organisational contexts, the same as when the different completed educational levels are taken into account.

On the one hand, it could seem obvious that “having the desired curriculum pathway” would be an important requisite in choosing a school to go to. However, this high *rate* could also be surprising, as for the majority of the respondents’ children, all the curriculum pathways were available in all of the schools in *Vila Formosa* and therefore, regardless of the desired curriculum pathway, any one of the schools could have been chosen. However, our respondents, rather than indicating whether this factor was or was not, *in fact*, important in their case, may have considered earlier, *in the abstract*, the importance of taking into account if the desired curriculum pathway was available when it came to choosing a school.

“Preparing students well for examinations” occupied the second place in the classification of the most important factors. In fact, 86.8% of respondents (708) distributed

their answers between the scale categories “very important” and “important”. Regardless of whether the school, the educational level of the parents, or the pathway studied were taken into account, the large majority of respondents considered it “important” or “very important” to prepare well for examinations. However, when we isolated the “very important” category, some differences between schools were identified. *Alpha* registered the highest percentage of answers at that end of the scale (57.2%).

TABLE 2. Degree of importance attributed by parents to the factor “preparing well for examinations”, according to the school attended by the pupil

	Very Imp.	
	Frecuencies	%
Alpha School (n: 269)	154	57.2
Delta School (n: 274)	126	45.9
Kappa School (n: 270)	131	48.5

To compensate, the lowest percentage (45%) was found in the *Delta* school, immediately followed by *Kappa*, with 48.5% of those surveyed considering that the factor “to prepare well for examinations” was very important in their choice of school. These data are consistent with the *public image* associated with each of the three schools¹⁷ and inter-

¹⁷ In the interviews carried out in another phase of the study with school managers of the various centres offering secondary education in the town of Vila Formosa, the Alpha school came to be systematically presented as the reference school, the fashionable school and, in some cases, as the “good school for preparing the elites”. For its part, the Kappa school, geographically very close to the Alpha school, is in a privileged position in terms of the public it serves, but, for reasons that the school head interviewed considered to be “the school’s fault”, lost some of its capacity to attract the best pupils, reflected in its position in the league tables. Lastly, the Delta school is clearly serving a public from less affluent social groups. The average educational level of the parents of the children who attend this school is the lowest registered. This school also occupies a more modest

estingly replicate their relative position in the national *league tables* built on the basis of examination results over the last few years. A higher percentage of the “very important” category corresponds, symmetrically, to a better position in the national *school rankings*¹⁸.

The statistically significant association between the importance attributed to good preparation for examinations and the successful or unsuccessful school trajectory of the student needs to be highlighted. The parents of those students who did not have to repeat courses tend to value good preparation for examinations more than the parents of those students who had to repeat at least one course, above all when the repetition happened in the 3rd cycle. We saw a positive association between valuing preparation for examinations and how well the parents were informed about the various options available in year 10 (start of secondary education in Portugal) At the same time, having more information about school curriculum and pathways was positively associated with the education level of the parents; the parents with higher education levels stated that they were better informed about possible curriculum pathways for their children in year 10.

Considering preparing well for exams to be important was associated with the variables concerning the curriculum pathway followed by pupils and the educational level of the parents, both of which are related. A significant covariation was observed between the parents’ educational level and the curriculum options chosen by their children. In the technological and professional pathways there was a strong presence of students whose parents had an education level equal or lower to year 9. In our sample, for exam-

ple, in the case of pupils taking the Technology pathways, with Civil Engineering and Building, Mechanics and Electronic Technology and Electronics courses, there was not a single parent with an educational level higher than secondary.

“Disciplined atmosphere in the school” occupied the third position within the factors considered to be most important. The recognition of the importance of this aspect was distributed relatively uniformly amongst the different segments of parents’ educational level, although there is a slight predominance of the “very important” category amongst those parents with higher education. However, this association is only found in one of the three schools: the *Delta* school. In this school, whilst 38 parents (25.9%) with an education level equal to or lower than the 2nd cycle recognised the disciplined atmosphere in the school to be “very important” as a reason for choosing a school, the percentage of those who gave it the same degree of importance rose to 50% (19) amongst the parents with higher education. Significant variations were not observed between schools in the assessment of discipline as a factor for school choice. In the overall “very Important” and “important” sets of answers, the three schools showed percentages that ranged between a minimum of 86.6% (*Delta* school) and a maximum of 88.3% (*Kappa* school). However, once again, if we concentrate on the category showing the highest value, the *Alpha* school is above the rest. The percentage of parents who, in this school, considered a disciplined atmosphere to be “very important” in choosing a school exceeds by almost 10 points the value of the school with the lower percentage value of this level of importance.

“School reputation” occupied the fourth position in the most valued set of “arguments for choice”, something that was also seen to be associated with the parents’ educational level. Despite being valued by a large part of our sample, statistically significant differen-

level in national league tables, and the lowest of the three schools at the time studied.

¹⁸ We refer to the rankings devised by the media between 2001 and 2008.

TABLE 3. Degree of importance attributed by parents to the factor “school reputation” according to the school attended by the pupil

	Very Imp.		Important		Frecuencias (a+b)	%
	Frecuencias a)	%	Frecuencias b)	%		
Alpha School (n: 269)	116	43.1	123	45.7	239	88.8
Delta School (n: 274)	63	22.9	142	51.8	205	74.8
Kappa School (n: 270)	68	25.1	137	50.7	205	75.8

ces were observed between the different categories of those surveyed when they were arranged in terms of educational level. These differences stand out more when looking at the “very important” level of the scale. Its importance gradually rose until the educational level of the respondent reached secondary schooling, and then dropped when the level of schooling reached higher education¹⁹. Therefore, we found the greater percentage of those that consider school prestige to be “very important” as a factor in choosing a school among those parents who finished secondary schooling. However, the most significant difference in how this factor is valued as an “argument for choice” arises when we use the school attended by the pupil as a variable.

The importance given to the “argument for choice” referred to as “prestige of school” constitutes another aspect that differentiates the *Alpha* school from the other two schools. In relative terms, the percentage of the parents at this school that ranked this variable as “very important” almost doubled the percentage of those who held this variable in a similar regard in the other two schools. When we add the number of those who chose “very important” and “important”, the difference between schools decreases and the *Alpha* school continues to be the leader, with a rea-

sonable advantage of nearly 14 percentage points (cf. table above).

We now turn to the fifth most valued factor in choosing a school: “the high level of effort required”. Here, we also found an association between those who value it and their educational level. Whilst only 18% of parents with primary education considered this to be worthy of the highest rating, in the case of parents with secondary education this percentage increased to 35.7%, and there was a slight decrease to 34% in those parents who had a degree²⁰. The problem then becomes of finding out if this could mean that the choice of parents with a low level of education is closer to the *ideal type* of “meaningful intention”. That is, if these parents see the school as a “space and time of growth that specifically values the welfare, the pleasure and happiness [of the child]” (Van Zanten, 2009:26) or rather, if other explanations cross or overlap with this²¹. As has already been seen with “school presti-

¹⁹ In the “higher education” level we include those holding diplomas, degrees, master’s degrees and doctorates.

²⁰ As has already been noted in the valuing of the school’s reputation, it was also parents with secondary education who valued the most the level of effort demanded of pupils when it came to choosing a school.

²¹ Van Zanten (2009), in her study, held that this expressive intention (*moratoire expressif*) is more frequent in “technical people”, the part of the middle class closest to the more popular classes. In this case the parents were less concerned about finding the most competitive and the hardest school in academic terms than about finding the most “human” school which would leave good memories in the child.

ge", when we cross-reference how the rating of "high level of effort required" with the school attended by the pupils, highly significant differences can be seen.

Whilst in the *Delta* school 17% of those surveyed considered the high degree of effort required from children to be "very important"; in the *Alpha* school 40.8% of parents ranked it this high; the parents of children in the *Kappa* school occupied a middle position, with 24.8%. Taking the categories of "very important" and "important" together, despite diluting the differences between the three schools, did not affect the *hierarchy* of how the factor was valued in each school under consideration. The *Alpha* School continued to have the leading position, with 85.8% of the parents considering the high level of effort required from the children important when it came to choosing a school. The *Kappa* school kept its intermediate position, with 80% of those that chose this level of importance and came closer to that of *Alpha*. The *Delta* school continued being the place where the high level of effort required was less valued as a reason to choose a school, which virtually translates in a less demanding academic profile.

The "quality of the facilities" occupied the sixth position as a factor that influenced school choice, within the range of factors under consideration by our respondents. Nearly 75% of parents (610) included this factor in the groups of "reasons" considered to be important, and of these around 1/3 considered the factor to be "very important". However, the importance of the value placed on this factor appeared to progress in inverse proportion to the hierarchy of the academic qualifications of the parents. That is, as the educational level of the parents increased, the percentage of those who considered the facilities to be a "very important" factor in their choice went down.

The "final result" is that, when evaluating the quality of the facilities, the number of pa-

rents with primary schooling who considered it "very important" was double the percentage of those who had completed a higher education level of schooling.

A higher level of "school's openness to the parents" does not seem to be, in relative terms, a strong "selling point" for the schools when it comes to attracting parents. In our sample, this factor occupied the seventh place in the parents' range of eleven "reasons" analysed, with nearly 72% of those surveyed thinking it important. The assessment of this factor did not show very significant variations within the different groupings of parents' educational level, or in the school attended by the pupil. We admit, however, that the broad meaning of the phrase "school's openness to the parents" may have made it difficult to interpret the apparently lower assessment of the importance given to "having a say" in the school as an "argument for choice".

Contrary to other pieces of research, those surveyed in our study gave secondary importance to "proximity to the home" when choosing a school. In the ranking of the most important factors, the criterion of the geographic location of the school occupied positions at the end of the table, be it in relation to the closeness to the home (8th position), or in relation to the closeness to the workplace (11th position). In other studies (e.g., Adler, *et al*, 1989) the criteria of closeness and ease of access were considered to be the most important factors in the choice of school by parents. However, this valuation has a different importance in each social class, and even in the different segments within the same class, as shown by Van Zanten (2009). In our study, when we cross-referenced the value of the closeness to home with the educational level of the parent, we can see that, surprisingly, and contrary to other studies, the value increases with the educational level of those surveyed. It seems that it is the parents with the highest study levels who give the most im-

portance to the closeness of the school to the home, an aspect that becomes more visible when we add the frequency of the “very important” and “important” categories.

The unexpected character of these data can be divided into two apparent “surprises”: i) it is the parents with the highest educational levels who most value a *non-educational* criterion in the choice of school; and ii) it is the parents with the lowest educational level, normally associated with a more humble social background, who apparently are least concerned about the distance between school and home. However, it is important to highlight the fact that, the differences of how this factor is valued between the different education levels are not significant from a percentage point of view, except in the case of parents with only primary-level schooling. This particular feature is inseparable from the spatial distribution of secondary schools in Portugal, which are normally located in city centres. In these circumstances, those students who live in rural areas (normally characterised by lower schooling levels) do not have the option of choosing between the neighbourhood school and one further away. Regardless of the school they choose, they always need to move outside of the village in which they live. As already mentioned, we found a statistically significant association between the distance that students travel to get to the school that they attend and the level of education of the parents, with a “penalty” for the least educated²².

On this occasion we can also see a statistically significant relationship between the importance given by the parent to the factor of “proximity to the home” and the school

that the child goes to. This relationship becomes statistically significant when adding the results for “very important” and “important”.

The difference of almost 20 percentage points between the *Alpha* and *Delta* schools translates into pronounced differences between how the criteria “proximity to home” is rated. Parents of children at the *Alpha* school are apparently more prepared to select schools that are located further from home, thus widening the range of possible choices. An analysis of the data relevant to the distance that students have to travel to school seems to indicate that the *Alpha* school receives students from a wider range²³. The parents whose children go to the *Delta* school, have the most limited options, as they give greater importance to the closeness to home element; more often than not, they choose a school based on distance. This tendency is confirmed for this school by the greater percentage of parents who live within a distance of under 1 km.

Lastly, the very modest place of the school in the *league tables* at the time of choosing a school should be noted. Of our overall sample, only close to 10% (87) attributed great importance to this “information”. On the other hand, 271 parents (33.3%) considered “important” the position of the school in the tables published by the press. This criterion is, apparently, less valued by those parents with higher education levels than by those who hold secondary education levels or lower. Given that the number of responses by educational level is relatively low, we established only two categories of educational level. Nevertheless, it is when the school variable is mentioned that the difference in the assessment of the *league tables* becomes accentuated.

²² It is important to clarify that the three schools (Alpha, Kappa and Delta) are located in the town of Vila Formosa, the first two being located more centrally, with the distance between them being approximately 500m, and the last being more on the periphery, approximately 1500m from the others.

²³ In fact, the Alpha school has an advantage when it comes to recruiting students from a distance of between 5 and 10 kilometres. In return, the Delta school serves, percentage-wise, more students within a distance of 1km or less.

TABLE 4. Degree of importance attributed by parents to the factor "proximity to home" according to the school attended by the pupil

	Very Imp.		Important			
	Frecuencias a)	%	Frecuencias b)	%	Frecuencias (a+b)	%
Alpha school (n: 269)	42	15.6	89	33.0	131	48.6
Delta school (n: 274)	65	23.7	120	43.8	185	67.5
Escuela Kapa school (n: 270)	46	17.0	109	40.5	155	57.4

The *Alpha* School attracts, at a reasonable distance from the other two, the greater percentage of parents who value the "league tables" factor as a source of information for choosing a school. When considering the "very important" rating in isolation, or added to the "important" category, this school has a clear over-representation of parents who claim to attribute importance to the schools in terms of examination results. In the *Delta* school only 33.2% of those surveyed considered information about *league tables* to be important; whilst 59.1% of the parents from the *Alpha* school considered it "important". It is essential to mention that in this school, as opposed to the other two, it is the parents with a degree who value the position of the school in the *league tables* the most as a criterion for choosing a school. This is another indicator that suggests that this school is the most sought after by those parents who, regardless of their educational level, show a more proactive behaviour when it comes to choosing a school and access the "sanctuaries of excellence in order" to ensure some very relevant competitive advantages. This attitude can be understood in the context of a growing "school inflation" (Duru-Bellat, 2006) and the consequent devaluation of diplomas which, in the words of Canário *et al.* (2001: 150), "makes them simultaneously essential and increasingly less profitable." In fact, as highlighted by Van Zanten (2009) in line with other research, considering the

possibility of choosing a school is not exclusive to middle-class parents. Adhesion to the "principle of free choice" may even be more frequent among working-class parents, although this segment of the population is where the biggest gap is seen between conforming to this principle and actually "taking action". On the other hand, "the majority of research shows that when it is a question of taking action in terms of choice, these parents are the ones that choose the least" (p. 11). One of the main reasons that explains this imbalance between wish and "action-taking" regarding the choice of school arises from the considerable amount of cultural, economic, and social "capital" necessary to effectively make these choices; additionally, as has already been discussed, there is a very unequal social distribution of capital.

CONCLUSION

To understand the way in which different categories of parents organise their "hierarchies of excellence", as shown by their preferred "arguments for choice", is one of the central objectives of this paper. We must admit, however, that the nature of the empirical material on which our analysis is based (answers to a questionnaire-driven survey) did not allow us to establish precise limits between the rationale underlying "hierarchies of excellence", related to social relationships and processes included in the universe of

TABLE 5. Degree of importance attributed by parents to the factor “position of the school in the league tables published in the press” according to the school attended by the pupil

	Very Imp.		Important			
	Frecuencias a)	%	Frecuencias b)	%	Frecuencias (a+b)	%
Alpha School (n: 269)	48	17.8	111	41.2	159	59.1
Delta School (n: 274)	17	6.2	74	27.0	91	33.2
Kapa School (n: 270)	22	8.1	86	31.8	108	40.0

respondents, or in the socio-educational context being analysed.

Despite this constraint, we observed some “tendencies” that we consider appropriate to highlight. In the three schools studied, the parents or guardians with different educational levels were differently sensitive to different aspects: for example, compared to other segments of respondents, parents with an educational level equal to, or above, secondary schooling, emphasised the importance of preparing well for examinations and the effort required from the pupils, whereas the quality of the facilities was less relevant for them. However, it cannot be concluded that, in general, the scale of priorities and the ratings (in the “important” and “very important” categories) of the basic factors for the choice of school presents considerable differences between the segments of different educational levels. If, on the one hand, this apparent convergence in valuing/not valuing the battery of factors subjected to assessment of choice may seem somewhat unexpected²⁴, on the other hand, it should be noted that convergence cannot be taken as being equivalent to a common rationale amongst the overall sets of parents, since it can undoubtedly be the

result of very different reasons²⁵. To a plurality of reasons for assessing a given factor must also be added the “breadth of meaning” that such factor may have had for the different respondents. Thus, for example, expressions such as “school reputation” may have different meanings for the different respondents, these differences being associated, specifically, to the different conceptions of a “good school” held by the subjects²⁶.

Amongst those surveyed in the three schools we found significant differences in the frequency of answers in terms of the importance attributed to some factors for the choice of school. The importance given to the “high level of effort required” and “reputation of the school” factors show a statistically significant correlation with the school that students attend. When looking

²⁵ For example, not valuing the factor “proximity to the school” could mean either having the availability (and resources) to look for schools further afield because “quality” is much valued; or it could mean that, as a result of the lack of availability at a certain school level in the town, an answer needs to be looked for further away from the place of residence, given the absence of any other alternative.

²⁶ Something that cannot be forgotten is the individual meaning that each respondent gives to the task of answering a questionnaire. As stated by Walford (1994), regarding the methodological problems when asking parents why they chose a school, “in any interview or questionnaire study, respondents often want to present themselves as rational decision-makers, but the reality may be that the decision was made by default or with little consideration, or that idiosyncratic elements were the decisive factors in the choice (p. 51)”.

²⁴ “Unexpected” by reference to some research data that point to the conclusion that “various parents make choices differently” and that the distribution of educational levels constitutes a basis for differentiation (Walford, 1994: 123).

at the surveys from the *Alpha* school, if compared with those from the other schools studied, they tended to show a greater adhesion to the signs of what constitutes a "good" school, a "fashionable" school, which are embodied in the *effort required*, in *reputation* and position in the *league tables*, whereas less sensibility was shown towards factors such as geographical closeness. At the same time, those surveyed from the *Delta* school were, compared to the others surveyed, considerably more attentive to the proximity of the schools, whilst the school requiring a great effort, and its reputation weighed less on their decision.

In summary, based on the aggregate data from the three schools, we find it problematic to define *hierarchies of excellence* based on the different *choice models* susceptible of being related to the social relationships selected (translated into variables) to sociologically characterise the surveyed population, in particular those related to completed educational level. Does this mean that the *school factor* could lead to "divided opinions" between segments of the school public, in a way that overrides or blurs the contours defined by typically considered social relationships, such as the possessing of academic qualifications? We do not believe that this can be stated based on such a fragile empirical basis. But we argue that, from the analysis of the data studied, it is promising to retain this line of investigation: it is plausible to think that the selection by academic performance may cause subjects that would otherwise be differentiated, based on other sociological relationships and properties, to move together. This movement is exactly what social mobility, as a basic phenomenon with an individual impact and basis, consists of in certain dimensions.

The collected data allowed us to verify that the *Alpha* school, when compared to the other two, was of most interest to the parents who showed a greater preference

for "choice factors" to do with academic qualities, and were less concerned with instrumental and pragmatic factors, such as proximity. That is, this school, in agreement with the typology proposed by Barroso and Viseu (2003: 911), could be placed in the category of "attractive and mobilised schools", as it simultaneously shows a high demand from parents (and pupils) and a pedagogic dynamism that could be seen in the diversity of pedagogic projects reported to us. Whether because this exercised a *magnetic* attraction on the parents who most valued scholarly attributes, or because the *filter* used to resolve the problem of a demand higher than the offer,²⁷ it retained pupils whose parents valued these very properties. The final result seemed to be a greater concentration of parents who, besides (and beyond) having on average a higher level of education, preferred a *hierarchy of excellence* that highlighted properties centred on the "product", mainly derived from the apparent academic qualities of the school.

However, this reading of the data should be taken with a good degree of caution because, as was recognised in other studies (Adler et al., 1989; Gewirtz et al., 1995), to identify "reasons" for choosing a school from an ordered list ("menu approach"), besides presupposing that a social actor is guided by a hyper-rationality (Sfez, 1990), also hides a potential bias caused by the alternatives (not) taken into account²⁸. It

²⁷ In fact, in the interview with one headteacher, we were told that this filter included, once the legally determined criteria for matriculation have been exhausted, a measure approved by the school's Pedagogic Council (Consejo Pedagógico) of eliminating those candidates with the worst academic performance.

²⁸ As Adler et al. (1989) expressively showed, the mere format of the questions (open or closed) may lead to "reasons" for choice that were not even contemplated in the closed questions (because they were not expected) appearing in top positions when the question is presented in an open format. As stated by the authors, closed questions can only be constructed if the answers

needs to be added that, in our case, the questionnaire was administered at the end of the school year; so those surveyed were required to reconstruct a procedure that, in some cases, had happened almost a year earlier (for the students of year 10) and for the majority, two or three years earlier (for the students of year 11 and 12). We admit also that, as a line of future study, the hypothesis that the uneven concentration of parents who, apparently, valued different arguments for selection in the three schools, could be related either to the variables included in the equation at the time of making the choice; or to the perceived (and assessed) characteristics in the school which their children attended at the time of the survey. If this hypothesis is confirmed, at least in relation to certain selected factors, the “hierarchies of excellence” could be, in some cases, the reflection of the characteristics that those surveyed recognised in the school where their children were studying and, in other cases, a projected image of the idealised school²⁹. We cannot discard, as mentioned above, the effect of institutional pressures generated by regulatory and cognitive isomorphism with the stereotype of “good parent/responsible parent” (Sá, 2007) and the respondents’ concern to give an image of themselves as being competent, rational actors (Walford, 1994).

As Gewirtz *et al.* (1995: 6) advised, the process of choosing a school is much more confusing, intuitive, multidimensional and irrational than the tools designed to capture it admit. Also, to comprehend its contextual nature, technical and methodology tools are needed that are sensitive to local idiosyncrasies and to the diversity of underlying

capitals, since as we recognise, such nature is not recoverable by the relative rigidity of a questionnaire survey. As the same authors argue, “choice means different things to different people in different settings” (Gewirtz *et al.*, 1995: 23). Thus, for example, the convergences or the discrepancies regarding “arguments for choice” in different categories of parents can only be decodified when they are returned to the intelligibility frameworks that mark their meaning(s). As stated by Denzin and Lincoln (1998: xvii), “all knowledge is always local, situated in a local culture and embedded in organisational sites”. The clarification of some of the uncertainties with which we are faced anticipates a *return to the field*. We hope that we will then be armed with a technical-methodological arsenal more sensitive to the subtlety and density of the Actors’ discourse.

REFERENCES

- Adler, Michael; Alain Petch and Jack Twidie (1989). *Parental Choice and Educational Policy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Antunes, Fátima and Virgínio Sá (2010). *Públicos Escolares Regulação da Educação. Lutas concorrenciais na arena educativa*. Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Ball, Stephen (1995). “Mercados educacionais. Escolha e classe social: o mercado como uma estratégia de classe”. In: P. Gentili (ed.). *Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Barroso, João (2003). “Organização e Regulação dos Ensinos Básico e Secundário em Portugal: Sentidos de uma Evolução”. *Educação e Sociedade*, 24(82): 63-92.
- (2006). “O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local”. In: J. Barroso (ed.). *A Regulação das Políticas Públicas de Educação. Espaços, Dinâmicas e Actores*. Lisboa: Educa.
- and Sofia Viseu (2003). “A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede es-

are already known (*ibid.*).

²⁹ That is, for example, classifying “good preparation for examinations” as “very important”, may both inform us about the relevance of that factor as an “argument of choice”, and translate it into a statutory expectation in connection with the school’s mandates.

- colar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura". *Educação e Sociedade*, 24(84): 897-921.
- Bernardi, Fabrizio (2007). "Movilidad social y dinámicas familiares. Una aplicación al estudio de la emancipación familiar en España". *Revista Internacional de Sociología*, 65(48): 33-54.
- Bourdieu, Pierre (1979). *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*. Paris: Minuit.
- Budría, Santiago (2010). "Los determinantes socioeconómicos de la desigualdad económica. Datos de Portugal". *Revista Internacional de Sociología*, 68(1): 81-124.
- Canário, Rui (2005). *O que é a Escola? Um "Olhar" Sociológico*. Porto: Porto Editora.
- ; Natália Alves and Clara Rolo (2001). *Escola e Exclusão Social. Para uma análise crítica da política Tejp*. Lisboa: Educa.
- Cebolla Boado, Héctor (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.
- Denzin, Norman e Yvonna Lincoln (eds.) (1998). *Strategies of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Duru-Bellat, Marie (2006). *L'Inflation Scolaire. Les Désillusions de la Méritocratie*. Paris: Seuil.
- Elliott, John et al. (1981). *Case Studies in School Accountability*. Vol. 1-3. Cambridge: Institute of Education.
- Fuenmayor Fernández, Amadeo; Rafael Granell Pérez and Enrique Villarreal Rodríguez (2003). "Determinantes de la elección de centro educativo por parte de los padres". *Estudios de Economía Aplicada*, 21(2): 377-389.
- Gewirtz, Sharon; Stephen J. Ball and Richard Bowe (1995). *Markets. Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Le Grand, Julian (1991). "Quasi markets and social policy". *Economic Journal*, 101: 1256-1267.
- Merle, Pierre (2002). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris: La Découverte.
- Moore, Donald and Suzanne Davenport (1990). "Choice: The new improved sorting machine". In: W. L. Boyd and H. J. Walberg (eds.). *Choice in Education: potential and problems*. Berkeley: McCutchan.
- Morán, María Luz (2007). "Espacios y ciudadanos: los lugares de la narración clásica de la ciudadanía". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 119: 11-34.
- Olmedo Reinoso, António and Eduardo Santa Cruz Grau (2008). "Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente". *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*. 12(2), (online). <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev122ART7.pdf>. Accessed April 24, 2012.
- Prost, Antoine (1986). "L'enseignement. S'est-il démocratisé?". *Les élèves des lycées et collèges de l'agglomération d'Orléans de 1945 à 1980*. Paris: PUF.
- Reay, Diane (1998). "Engendering social reproduction: Mothers in the educational marketplace". *British Journal of Sociology of Education*, 19(2): 195-209.
- Sá, Virgínio (2004). *A Participação dos Pais na Escola Pública Portuguesa. Uma Abordagem Sociológica e Organizacional*. Braga: Universidade do Minho.
- and Fátima Antunes (2007). "Públicos e (des) vantagens em educação: escolas e famílias em interação". *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1): 129-161.
- (2007). "A governação democrática da escola. Ser ou não ser pai responsável: diferentes guiões para o mesmo papel?". In: A. Barca; M. Peralbo; A. Porto; B. Duarte Silva and L. Almeida (eds.). *Actas do IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Coruña: Universidade da Coruña. 2734-2747. CD-ROM.
- Sfez, Lucien (1990). *Crítica da Decisão*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Stoer, Stephen and Luiza Cortesão (1999). "The reconstruction of home/school relations: Portuguese conceptions of the 'Responsible Parent'". *International Studies in Sociology of Education*, 9(1): 23-38.
- Van Zanten, Agnés (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: PUF.
- Walford, Geoffrey (1994). *Choice and Equity in Education*. London: Cassell.
- Whitty, Geoff (1996). "Autonomia da escola e escolha parental: direitos do consumidor versus direitos do cidadão na política educativa contemporânea".

- nea". *Educação. Sociedade & Culturas*, 6: 115-139.
- and Sally Power (1997). "Quasi-Markets and curriculum control: making sense of recent education reform in England and Wales". *Educational Administration Quarterly*, 33(2): 219-240.
- *et al.* (1999). *La Escuela. el Estado y el Mercado*. Madrid: Ediciones Morata.

RECEPCTION: 30/05/2012

ACCEPTANCE: 14/01/2013

