

FAMILIA ESCUELA Y CLASE SOCIAL: SOBRE LOS EFECTOS PERVERSOS DE LA IMPLICACIÓN FAMILIAR

CARLOS ALONSO CARMONA¹

La relación entre origen social y rendimiento académico es un fenómeno bien conocido por la sociología de la educación. Periódicamente, las investigaciones que abordan el tema vuelven a arrojar los mismos datos: los alumnos de clase obrera experimentan mayores dificultades en la escuela que sus homólogos provenientes de las clases medias y superiores. No obstante, pese a la extensísima labor empírica que han desarrollado varias generaciones de sociólogos, no hay consenso sobre los mecanismos que posibilitan dicha relación (Forquín, 1985).

Por otro lado, en las últimas décadas hemos asistido a la expansión acelerada de un nuevo discurso sobre el ámbito educativo y sobre su relación con el ámbito familiar. Podemos resumir tal discurso como sigue: las familias suponen un soporte central para la educación escolar de sus hijos y como tal, han de ponerse al servicio de la acción pedagógica que se desarrolla en los centros educativos. Curiosamente, estos argumentos -visiblemente normativos- han acabado por constituir una explicación a las diferencias de éxito escolar. La implicación familiar se ha presentado como el mecanismo que explicaría las diferencias de éxito entre alumnos de distinto origen social. Para algunos teóricos (Keith et al, 1998) incluso desplazaría a la clase como variable independiente.

La colaboración entre familias y escuelas se ha legitimado a través de sus supuestos efectos positivos, esto es, aumento de la disciplina, democratización de la enseñanza, fortalecimiento de lazos comunitarios y un largo etcétera. Pero uno de estos resultados beneficiosos destaca en especial: la implicación familiar sería un elemento fundamental para explicar el rendimiento académico. El déficit escolar de ciertos alumnos sería consecuencia de la escasa implicación de sus familias. Tal suposición ha prendido con éxito entre la administración y el cuerpo docente (Bol y Berry, 2005), incluso podría decirse que ya forma parte del *sentido común*. Acabar con el fracaso escolar de los alumnos de clase obrera supondría, pues, un “simple” acercamiento de sus familias a las escuelas. Como científicos sociales urge preguntarse: ¿Hay motivos para ser tan optimistas?

¹ Carlos Alonso Carmona, manawo91@hotmail.com, estudiante de Postgrado en la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla).

La familia como agente activo

El interés creciente en la implicación familiar en la escuela responde a varios factores. Originalmente, la escuela universal se constituye como un proyecto de élites ilustradas (Martín Criado, 2010), proyecto éste que incluye el aislamiento explícito del ámbito familiar. La escuela habría de combatir las influencias del hogar, sirviendo de contrapeso a creencias religiosas y supersticiones. Tales argumentos se hacían especialmente patentes para las escuelas de clases populares. Un repaso a la historia de las relaciones familia-escuela nos da cuenta de que el actual estado de las cosas es un fenómeno novedoso. La participación activa de las familias en la escuela se remonta al último tercio del siglo XX. El actual modelo legítimo de relación es el resultado de un proceso paulatino, en el que la exigencia de responsabilidades a las familias por parte del ámbito escolar ha ido en aumento² (Lareau, 1987).

Asociada a esta evolución están los nuevos discursos pedagógicos (Guzmán y Martín del Campo, 2001, Sarramona, 2004, Bolívar, 2006). La pedagogía actual ha enfatizado la importancia de la implicación familiar en el adecuado desarrollo cognitivo y personal del alumnado. Tales argumentos han llegado a plasmarse en proyectos como “talleres de profesores” o “escuelas de padres”.

Paralelamente se ha desarrollado una creciente preocupación institucional por incrementar estas nuevas formas de implicación familiar. La política educativa de la mayoría de los Estados actuales hace referencia a la necesidad de colaboración entre familias y personal docente (Reynolds, 1992, Domina, 2005). Desde la administración se han elaborado todo tipo de indicadores para medir la implicación familiar, y, en última instancia, tratar de fomentarla (Keith et al, 1998). Por otro lado, proliferan nuevos conceptos que subrayan la unidad de objetivos entre familias y escuelas, tales como *la comunidad educativa* (Fernández Enguita, 1993). Para Desimone (1999) el interés que despierta la implicación entre los decisores públicos se explica por su correlación positiva con el rendimiento escolar y por ser las prácticas familiares más fácilmente modificables desde los programas estatales que otros factores influyentes –generalmente, de índole socioeconómico.

Todo ello ha tenido un profundo impacto en las investigaciones sociológicas llevadas a cabo sobre el terreno educativo. Los estudios sobre la implicación familiar han alcanzado uno de los espacios protagonistas de la sociología de la educación: explicar las diferencias de éxito escolar entre alumnos de distinto origen social. Muchos autores han tratado de abordar esta relación considerando la participación familiar como un factor indirecto. Estas investigaciones han subrayado las pautas de socialización, las cosmovisiones propias de ciertos grupos profesionales o los estilos de enseñanza paternos (Mehan y Griffin, 1980, Dornbush et al, 1987, Khon, 1999, Colectivo IOE, 2010). Los diversos recursos que las familias pueden poner en juego en su relación

² Con todo, Lareau advierte que esta evolución no ha sido necesariamente lineal ni progresiva, y ha estado sujeta a importantes variaciones contextuales, fundamentalmente, en función de la composición social de las escuelas.

con las escuelas se han convertido en el centro de algunas nuevas teorías sobre la desigualdad del éxito escolar (Useem, 1992, Lareau, 2000).

Generalmente, las investigaciones llevadas a cabo sobre la implicación familiar han abordado dos temáticas principales. Por un lado, qué factores explican las diferencias de implicación entre unas familias y otras. Por otro lado, qué efectos sobre los resultados escolares de los alumnos conlleva dicha participación.

Las diferencias de implicación

Una extensa revisión de la literatura llevada a cabo por Desforges (2003, pp.35-46) identifica varios elementos que influyen en las tasas de participación familiar. Este autor presenta algunos factores, corroborados por otras investigaciones, como la edad de los hijos³, la estructura familiar (Lee, 1993, Ho Sui-Chu y Willms, 1996, Melhuish et al, 2001), el tiempo disponible⁴ (Muller y Kerbow, 1993, Muller, 1995) o la zona de residencia⁵ (Cheadle, 2009).

Pese a estas consideraciones, el origen socioeconómico –y particularmente, el nivel de estudios de los progenitores- se ha constituido como variable principal para explicar las diferencias de implicación entre distintas familias (Baker y Stevenson, 1987, Hoover-Dempsey y Sandler, 1997, Sacker et al, 2002, Rockwell, 2012). Con todo, existen ciertas divergencias teóricas sobre los mecanismos que posibilitan esta relación. Varias revisiones bibliográficas (Lareau, 1989, Nechyba et al, 1999, Desforges, 2003) coinciden en señalar tres grandes marcos explicativos.

El primero, abandonado en las últimas décadas, parte de las “diferencias de valores” entre familias de distinto nivel socioeconómico. Siendo su más famoso exponente Lewis (1961), señala que existe relación entre la clase social de pertenencia y la importancia que se otorga a las credenciales educativas. La menor participación de las familias populares se explica así por la llamada *cultura de la pobreza*, una cuestión de prioridades asimiladas durante la socialización⁶.

Algunas investigaciones modernas siguen haciendo énfasis en las diferencias de valores entre clases sociales a la hora de afrontar sus relaciones con la escuela. Estos autores hacen referencia a la llamada “separación de esferas”, esto es, la clase trabajadora tendería a delegar los asuntos escolares en el Estado, considerando que el ámbito educativo es competencia de los

³ Siguiendo a Desforges, la implicación familiar tiende a descender conforme los hijos crecen.

⁴ Estas investigaciones sostienen que los padres con jornadas partidas y empleos flexibles demuestran mayores tasas de participación. Sin embargo, Zick et al (2001) encuentra una relación negativa entre desempleo y participación familiar, lo cual relativizaría el *factor tiempo* como recurso para explicar la implicación.

⁵ Para Cheadle, la zona de residencia explicaría las menores tasas de participación entre padres pertenecientes a minorías étnicas, que persisten aun aislando los efectos de la clase social.

⁶ Corriente ésta que ha recibido duras críticas desde la actual sociología de la educación. Varios autores apuntan a que las actitudes de las clases populares hacia la educación formal han cambiado en las últimas décadas (Lareau y McNamara, 1999, Lott, 2001, Cooper y Crosnoe, 2007).

expertos y no de las familias (Colectivo IOE, 2010). Otros autores encuentran diferencias de clase a la hora de criar a los hijos. La creencia más extendida entre las clases medias pasaría por mantener una estrecha vigilancia sobre los hijos, lo que incluiría mantener un mayor control sobre sus resultados escolares. Las clases populares, por el contrario, considerarían innecesaria tal supervisión. Los hijos han de madurar por sí mismos, una injerencia excesiva en los asuntos escolares jugaría en contra de su propio aprendizaje (Lareau, 2000, Cheadle, 2009).

La segunda postura pone su punto de mira sobre los recursos (habitualmente en términos de *capitales*) útiles para la implicación, fundamentalmente, redes sociales y capacidad discursiva adecuada al ambiente escolar. La desigual distribución de estos recursos a lo largo de la estructura social sería la causa de las diferencias de participación. Muchos de estos investigadores han tratado de adaptar las teorías bourdieanas (Bourdieu y Passeron, 1973, 1979, Bourdieu, 1999).

La forma en que actúan estos capitales es variada. Existen evidencias de que los padres más formados se sienten más capacitados para intervenir, y perciben que sus opiniones son tomadas en cuenta en mayor medida. Además, experimentan una menor *distancia social* hacia el cuerpo docente, lo que se traduce en relaciones más igualitarias y mayor poder de negociación. Las competencias lingüísticas cumplen un importante papel en este fenómeno: conforme aumenta el nivel de formación, las formas de expresión se asemejan más a las legítimas desde el punto de vista de las instituciones educativas.

La mayor proximidad a la escuela tiende a aumentar exponencialmente. Es habitual que los padres más formados tengan más y mejores contactos con otros padres. Esta dinámica genera redes sociales más densas entre las familias de mayor estatus. El apoyo prestado por otros padres aumenta las posibilidades de intervención y es fuente de recursos útiles a la hora de participar. Por otro lado, los conocimientos teóricos -ligados al nivel educativo- permiten prestar ayuda en las actividades escolares. Los padres de clase media tienen la posibilidad de asistir a sus hijos hasta edades más avanzadas que sus iguales de clases inferiores (Lareau, 2000).

Una tercera corriente identifica a la escuela como la principal promotora de estas diferencias. El funcionamiento mismo del sistema educativo estaría puesto al servicio de las clases medias, existiendo potentes barreras institucionales para la participación efectiva de los más desfavorecidos (Lightfoot 1981, Crozier, 1999, 2001, Vincent, 2001). Estos argumentos críticos alcanzan a las propias ciencias sociales, por su tendencia a conceptualizar a los alumnos y padres obreros en términos de déficits -contribuyendo a su estigmatización (Lott, 2001, Reay, 2001).

Este tipo de estudios suelen coincidir en varios aspectos: primero, los padres de clase trabajadora perciben a los profesores como distantes y de posición social superior; segundo, estas percepciones son reforzadas por el trato de los docentes hacia las familias de menor estatus; tercero, los profesores sólo interactúan con los padres en sus propios términos, y éstos no son negociables; y cuarto, todo ello contribuye a que los padres de clase obrera sean menos propicios a implicarse en el ámbito escolar (Crozier, 1999).

Estas consideraciones han abierto la puerta a nuevas investigaciones: la respuesta a estas diferencias de implicación no se halla entonces en las familias, sino en las escuelas. No puede

negarse que el ámbito educativo cumple un cierto papel en la promoción de estas diferencias: las políticas educativas -que regulan los sistemas de gobernanza escolares- contribuyen a modificar la participación familiar (Fernández Enguita, 1993). La actitud del profesorado y la organización interna de los centros pueden, igualmente, aumentar o disminuir los niveles de implicación⁷ (Hoover-Dempsey, 1987, Epstein y Dauber, 1991, Barnard, 2004). No obstante, las actitudes participativas del cuerpo docente disminuyen conforme lo hace el origen social de los alumnos y sus familias (Lightfoot, 1981, Epstein y Becker, 1982, Río Ruíz, 2010). Investigaciones como la de Feuerstein (2000) han tratado de averiguar qué medidas pueden poner en marcha las escuelas con el objetivo de incrementar la participación, para concluir que la mayoría de las diferencias se deben a factores socioeconómicos y el papel de los colegios es, cuanto menos, secundario. Vemos que, contra la buena fe de los reformadores, el origen social sigue siendo primordial para explicar las tasas de participación. Pero como señalaremos más adelante, las diferencias de clase no sólo influyen en *cuánto* se participa, sino, fundamentalmente, en *cómo* se hace y en qué consecuencias tiene.

Los efectos de la implicación

La otra dimensión de las relaciones familia-escuela que ha despertado mayor interés sociológico es el efecto que ésta tiene sobre el rendimiento del alumnado. No obstante, las investigaciones han arrojado datos a menudo contradictorios con respecto al tema. Son numerosos los autores que sostienen una correlación positiva entre implicación familiar y rendimiento académico (Epstein y Dauber, 1991, Reynolds, 1992, Ho Sui-Chu y Willms, 1996, Catsambis, 1998, Keith et al, 1998, Hoover-Dempsey et al, 2001, Davis-Kean, 2005). Otras investigaciones no encuentran un efecto significativo de la participación sobre los resultados escolares (McNeal, 1999, Fan, 2001) en tanto que un tercer grupo de investigaciones señala una correlación negativa entre participación familiar y resultados (Desforges, 2003, pp. 13-15, Robinson y Harris, 2014). Este último efecto –poco intuitivo a priori - suele explicarse invirtiendo la relación causal: la implicación familiar aumenta conforme empeoran los resultados de los hijos, un supuesto catalogado como *hipótesis reactiva* (Domina, 2005).

Varios autores han elaborado completas revisiones de la literatura respecto al tema (Catsambis, 1998, Desimone 1999, Desforges, 2003, Domina 2005) y han hecho referencia a estos resultados contradictorios. Ciertos factores han demostrado tener un efecto mediador en la relación entre implicación familiar y éxito académico. Uno de ellos es la edad de los hijos: Sacker et al (2002) ha demostrado que la relación entre participación y rendimiento difiere con la edad de los alumnos. Los efectos positivos de la implicación familiar sobre el rendimiento disminuyen para los alumnos del grupo de edad más avanzada -16 años en esta investigación. Parece que a mayor edad de los alumnos, la influencia del grupo de pares empieza a destacar sobre las iniciativas familiares (Fordham y Ogbu, 1986). De ahí que la composición social del colegio tenga un efecto

⁷ Si bien tales investigaciones suelen hablar de causas un tanto difusas, como la “creación de ambientes participativos”.

mayor sobre el rendimiento que la implicación familiar para el grupo de los mayores (Sacker et al, 2002). Con todo, no existe consenso sobre las variaciones en los efectos de la implicación conforme los alumnos crecen. Baker y Stevenson (1987) han señalado que el origen socioeconómico juega un papel crucial en la transición a la enseñanza post-obligatoria, y que buena parte de ese papel viene explicado por las estrategias de implicación familiar y la gestión materna⁸ de las trayectorias escolares. También Useem (1992) ha señalado la influencia de la implicación familiar en alumnos adolescentes, concretamente, en la selección de itinerarios ventajosos: las familias con mayores recursos juegan un papel activo en la elección de trayectorias, consiguiendo para sus hijos las mejor valoradas⁹. Otras investigaciones sostienen que la correlación entre implicación familiar y resultados académicos persiste conforme los alumnos crecen, siendo significativa incluso en las últimas etapas de enseñanza obligatoria (Catsambis, 1998, Keith et al, 1998, González-Pienda et al, 2002).

Una cuestión que parece distorsionar la relación entre implicación familiar en la escuela y rendimiento académico es la propia modelización de los conceptos “implicación” y “rendimiento”. La implicación es un fenómeno amplio, complejo y difícil de medir (Desforges, 2003) y hace referencia a multitud de estrategias bien distintas cuyos efectos sobre el rendimiento son, igualmente, distintos. La obra de Joyce Epstein ha hecho especial hincapié en estas diferencias, estableciendo una tipología de formas de implicación familiar que ha sido utilizada en muchas otras investigaciones. Esta tipología¹⁰ incluye a) los cuidados básicos familiares, b) contacto con personal docente e información sobre asuntos escolares, c) la participación voluntaria en actividades escolares¹¹, d) la ayuda con deberes y e) la participación en los órganos de gobernanza (consejos escolares) y/o asociaciones de padres y madres. Epstein reconoce un sexto tipo de implicación, *comunitaria*, basada en las relaciones familiares con organizaciones no escolares pero con una incidencia indirecta en el rendimiento académico (Epstein, 1986, Epstein y Dauber, 1991).

A partir de estas consideraciones, la relación entre implicación y rendimiento se hace más compleja, y pueden introducirse numerosos matices. Una investigación de Desimone (1999) reconoce que algunas formas de implicación no tienen una influencia directa en el rendimiento escolar, concretamente, la participación en actividades escolares o en el sistema de gobernanza. Hoover-Dempsey et al (2001) identifica la ayuda en los deberes como la forma de implicación más

⁸ Baker y Stevenson (1987) toman únicamente a las madres como objeto de estudio para abordar la participación familiar. La literatura parece coincidir en que el grado de implicación en lo escolar es mayor en las madres que en los padres (Lareau, 1987, Reay, 1998, Melhuish et al, 2001, Desforges, 2003).

⁹ Partiendo de ambas investigaciones, un estudio de Kelly (2004) sostiene que las estrategias de participación familiar están ligadas a la segregación escolar: la mayor capacidad de presión de las clases medias habría influido particularmente en la elección de itinerarios, aumentando la brecha entre la composición social de los mejor y peor valorados. Algo parecido sucede en cuanto a la elección de centros (Van Zanten, 2006).

¹⁰ La tipología de Epstein no incluye las “expectativas familiares”, que otros autores sí consideran una forma de implicación -aunque su impacto en el rendimiento esté discutido. Para la relación entre expectativas y éxito académico véase Fan (2001). Para un crítica a este razonamiento, véase Goldenberg et al (2001).

¹¹ Práctica poco común en nuestro sistema educativo, pero bastante extendida en los Estados Unidos (Lareau, 1987).

potente. Sacker et al (2002) también concluye que las prácticas de implicación en casa son las que producen el mayor efecto sobre el rendimiento, además, son las menos susceptibles de ser modificadas desde la escuela y las más ligadas al origen socioeconómico. En líneas generales, la implicación en el hogar ha demostrado ser más influyente que la participación en las propias escuelas. Lightfoot (1981) sostiene que la mayoría de los contactos entre el mundo familiar y el escolar están altamente “ritualizados”, pensados para mantener la imagen idealizada de la *comunidad escolar*, y por tanto, su efecto sobre el alumnado no es significativo. En muchos casos, el contacto con profesores está negativamente relacionado con el rendimiento escolar, confirmándose la *hipótesis reactiva* para este tipo de implicación¹² (Ho Sui-Chu y Willms, 1996, Catsambis, 1998).

Pero si el significado de “implicación” puede ser confuso, no lo es menos el de “resultados”. Los indicadores tomados para medir el efecto de la implicación sobre el rendimiento escolar difieren de una investigación a otra, lo que podría explicar algunos resultados contradictorios. Esta consideración abre un nuevo espacio de debate: ¿a qué afecta realmente la implicación? Un argumento bastante usual es que hay que diferenciar entre rendimiento y comportamiento. Antes se ha adelantado que las formas de implicación basadas en el contacto familia-escuela tienen un impacto secundario en los resultados académicos, pero su influencia en el comportamiento de los alumnos puede ser significativa (Hoover-Dempsey, 2001, Epstein y Sheldon, 2002, Domina, 2005). Los múltiples contactos entre familias y cuerpo docente provocan que las sanciones del profesorado sobrepasen el ámbito escolar, por lo que resultarían eficaces para combatir ciertas actitudes como el absentismo (McNeal 1999, 2001). Por otro lado, Keith et al (1998) explica que la influencia de la participación sobre el rendimiento varía si se toman en consideración las notas de los exámenes o las evaluaciones finales –siendo superior su impacto sobre estas últimas. También encuentra diferencias entre asignaturas: por ejemplo, la implicación de las familias afectaría más al rendimiento en comprensión lectora que en matemáticas.

En los últimos años, otro buen número de autores ha tratado de investigar si la relación entre implicación familiar y éxito escolar está mediada por la clase social de pertenencia. Ya hemos adelantado que las mayores cuotas de implicación se dan entre las familias con mayores recursos económicos y formativos. Lo que –complementariamente- demuestran algunas investigaciones es que el efecto positivo de la implicación sobre el rendimiento es mayor conforme aumenta el origen socioeconómico de las familias¹³ (Lareau, 1987, Lareau y McNamara, 1999, Desimone, 1999, McNeal, 1999, 2001, Domina, 2005, Lee y Bowen, 2006). En otras palabras, la implicación sólo sería útil para las familias con determinados recursos, mientras que su efecto sería limitado para los

¹²Desimone (1999) sólo encuentra la relación negativa si se toma como indicador el contacto con los padres, pero no con las madres. Las estrategias de implicación en el seno familiar las llevan adelante las madres, pero un descenso en el rendimiento de los hijos empuja a los padres a intervenir extraordinariamente.

¹³ No obstante, no hay acuerdo sobre el efecto diferencial de la implicación en función de la clase. Keith et al (1998) no encuentra ninguna evidencia al respecto. Incluso varias investigaciones sostienen la premisa contraria: la implicación sería un “nivelador” de las diferencias de clase (Epstein y Dauber, 1991, Catsambis, 1998, Crosnoe y Cooper, 2007).

padres de menor nivel económico y formativo. Epstein y Dauber (1991) advierten que, si bien existen diferencias de clase en cuanto a la participación escolar, tales diferencias son más cualitativas que cuantitativas. Lee y Bowen (2006) sostienen que parte de las diferencias de rendimiento entre alumnos de distintas clases sociales se explica por las diferentes estrategias escolares que ponen en práctica sus familias. Las clases medias tienden a elegir las formas de implicación más potentes –y que a su vez, requieren mayores recursos formativos, como la ayuda con los deberes. Las familias de menor estatus socioeconómico, en cambio, han de “conformarse” utilizando los contactos familia-escuela, que no requieren en principio ningún recurso de partida pero cuyo impacto en el rendimiento es menor. Sacker et al (2002) llegan a conclusiones similares.

McNeal (1999, 2001) y Domina (2005) sostienen que, para las familias de menor estatus socioeconómico, los contactos entre profesores y padres apenas influyen en el éxito académico – aunque pueden mejorar el comportamiento. En cambio, si se analizan estas mismas relaciones en las familias con más recursos, sí existe un impacto significativo de la participación sobre el rendimiento. Ambos análisis tienen un carácter descriptivo, aunque el artículo de Domina abre la puerta a varias hipótesis causales, no necesariamente excluyentes: una, que los padres con mayor capital escolar tengan más probabilidades de éxito al ejercer presión y transmitir sus demandas al profesorado, dos, que existan prácticas discriminatorias de los profesores hacia los padres de menor estatus, y tres, que las familias con mayores recursos lleven a sus hijos a escuelas de composición social más acomodada, donde la actitud de los docentes es más proclive a la negociación. Este último supuesto también es presentado por Desimone (1999) en una investigación similar. Desimone muestra que el volumen de ingresos y el nivel formativo afecta a la implicación en dos sentidos: la percepción que el cuerpo docente tiene sobre las mismas y el impacto de dichas estrategias en el éxito académico. Conforme aumenta el estatus social familiar, las formas de implicación se hacen más legítimas a ojos del profesorado y favorecen en mayor medida el recorrido escolar de los hijos. Su artículo llega a las mismas conclusiones que McNeal y Domina: para los alumnos de menos recursos o pertenecientes a minorías étnicas, la implicación familiar apenas modifica el rendimiento, mientras que los alumnos blancos de clase media sí se ven beneficiados por estas iniciativas.

Lareau (1987, Lareau y McNamara, 1999) ha tratado ampliamente la relación entre clase social y éxito en las estrategias de implicación, partiendo en buena medida de la obra de Pierre Bourdieu. Esta autora considera que el papel asignado al capital cultural en la teoría bourdieana es insuficiente, puesto que las familias interfieren de forma activa en la reproducción social. Los padres de mayor estatus sostienen una relación directa y continuada con el sistema educativo para favorecer a sus hijos en todos los sentidos posibles: selección de itinerarios más valorados, elección de centros prestigiosos, negociación exitosa con el profesorado en caso de conflicto, etc. La mayor capacidad de juego de estos padres está determinada por el capital cultural como recurso diferencial. Las familias de bajo capital cultural carecen de la información y las habilidades necesarias para intervenir –y en última instancia, modificar- las decisiones tomadas en el ámbito escolar. Precisamente la disposición de fuentes de información útil ha sido catalogada como un

recurso fundamental¹⁴ para explicar las diferencias de clase en las relaciones entre familias y escuelas (Van Zanten, 2006).

Otras interpretaciones hacen referencia a la capacidad de las clases más cultivadas para imponer las formas legítimas de implicación (Lareau y Weiniger, 2003, Ball, 2003). Estas teorizaciones consideran que el capital cultural no es simplemente un conjunto de actitudes y creencias, más o menos cercanas a las que establece el sistema educativo. El poder del capital cultural reside en la capacidad de *definir lo socialmente aceptado*, asimilándolo a las categorías propias del grupo que lo utiliza. En lugar de considerar las relaciones legítimas con el ámbito escolar como un “a priori” de la investigación, se hace referencia a la construcción social de las mismas, y a la ventaja que las familias con mayor capital cultural tienen en este proceso. Así, el sistema educativo tiende a adecuarse las estrategias de las familias acomodadas¹⁵, mientras que las formas participativas de las familias obreras no suelen ser bien vistas por el cuerpo docente (Reay, 1998, Lareau, 2000).

Lareau y otros autores (Sheldon, 2002, Cheadle, 2009) también prestan especial atención a las redes sociales. El llamado “capital social” también genera diferencias en las estrategias de implicación, al estar desigualmente distribuido en función de la clase. A mayor nivel socioeconómico, mayor es la posibilidad de contar con una red de conocidos cuyas habilidades reporten utilidad en la defensa de sus intereses ante la escuela: otros profesores, psicólogos, trabajadores sociales, juristas, etc. Igualmente, los padres de clase media tienden a reforzar los lazos informales con otras familias a la hora de intervenir en la escuela. Este hecho les permite responder colectivamente en caso de conflicto, aumentando sus posibilidades de éxito (Lareau et al, 2003).

Robinson y Harris (2014) también han cuestionado la influencia directa de implicación familiar en el rendimiento escolar. Partiendo de un considerable trabajo empírico, su investigación no encuentra los efectos beneficiosos habitualmente asignados a la participación de las familias. Para los autores, tal correlación es esencialmente espuria: conforme aumenta el origen social familiar, aumentan las tasas de implicación, y, por otro lado, aumentan las probabilidades de éxito escolar. La clase, por lo tanto, sería la variable que explica ambos fenómenos, sin que exista correlación entre ellos. No obstante, esta misma investigación admite algunos de los supuestos presentados anteriormente. La implicación tendría un efecto sobre el rendimiento, pero bajo ciertas condiciones muy concretas: sólo algunas formas de implicación, a ciertas edades y para determinadas asignaturas.

¹⁴ Un famoso estudio de Jencks (1972) demostró que las familias de clase media utilizaban una cantidad mayor de recursos públicos en materia educativa, en comparación con las familias de estratos socioeconómicos más bajos. Ante una igualdad de acceso formal, se produjo una apropiación diferencial por parte de los grupos más y mejor informados.

¹⁵Power et al (2003) ponen en duda esta adecuación: las actuales “clases medias” son un conjunto demasiado amplio y heterogéneo, dentro del cual las relaciones conflictivas con el ámbito escolar no pueden reducirse a simples excepciones.

Conclusiones

Un examen pausado a la literatura nos da una imagen bien distinta a la defendida desde las instituciones educativas, legitimada por los postulados pedagógicos¹⁶. No hay suficientes evidencias para abrazar las múltiples bondades asociadas a la participación familiar en el ámbito escolar. Al contar las familias con muy distintos recursos para favorecer la trayectoria de sus hijos, tales iniciativas pueden ampliar la segregación y acrecentar la relación entre origen social y resultados académicos. Aunque muchas investigaciones defienden sus efectos positivos, es arriesgado atribuirle un papel crucial en el rendimiento escolar. El origen socioeconómico sigue demostrando ser una influencia mayor y relativamente independiente: mientras la implicación escolar de las familias obreras ha aumentando sustancialmente en los últimos años, siguen persistiendo importantes diferencias de éxito escolar entre alumnos de distintas clases sociales. Por otro lado, el discurso favorable a la implicación puede llevar a conclusiones *peligrosas*: al conceptualizarse la implicación como factor principal, se carga contra las familias más humildes. Ahora han de responsabilizarse de las elevadas tasas de fracaso escolar entre los alumnos de clase trabajadora. Vincular la falta de implicación al bajo rendimiento se ha constituido en un argumento para estigmatizar a los padres menos formados, convirtiendo las desigualdades estructurales en un problema de “actitudes”.

¹⁶ Hay que matizar que para buena parte de la pedagogía, la implicación familiar no es tanto una herramienta contra el fracaso escolar, sino que se defiende como un valor en sí mismo: contribuiría a *democratizar* la escuela.

Bibliografía

- Baker, P.L. y Stevenson, D. L. (1987): Mother's strategies for children's school achievement: Managing the transition to high school, *Sociology of Education*, 59 (3) 156-166.
- Barnard, W. M. (2004): Parent involvement in elementary school and educational attainment, *Children and Youth Services Review*, 26 (1) 39-62.
- Bol, L. y Berry, R. Q. (2005): Secondary mathematics teachers' perceptions of the achievement gap, *The High School Journal*, 88 (4) 32-45.
- Bolívar, A. (2006): Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común, *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- Bourdieu, P. (1999): Las estrategias de conversión, en: M. Fernández Enguita (dir.) *Sociología de la educación* (Barcelona, Ariel).
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1973): *Los estudiantes y la cultura*, (Barcelona, Labor).
- (1979): *La reproducción* (Barcelona, Laia).
- Catsambis, S. (1998): Expanding knowledge of parental involvement in secondary education, *Baltimore, MD: Center for Research on Education of Students Placed at Risk*.
- Cheadle, J. E. (2009): Parent educational investment and children's general knowledge development, *Social Science Research*, 38 (2) 477-491.
- Colectivo IOÉ (2010): *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*, Colección Estudios e Informes (Madrid, Ministerio de Educación)
- Cooper, C. E., y Crosnoe, R. (2007): The engagement in schooling of economically disadvantaged parents and children, *Youth and Society*, 38 (3) 372-391.
- Crozier, G. (1999): Is it a case of 'We know when we're not wanted'? The parents' perspective on parent-teacher roles and relationships, *Educational Research*, 41(3) 315-328.
- (2001): Excluded parents: The deracialisation of parental involvement, *Race, Ethnicity and Education*, 4 (4) 321-341.
- Davis-Kean, P. E. (2005): The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment, *Journal of Family Psychology*, 19 (2) 294-304.
- Desforges, C. (2003): *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustments: A review of literature* (London, DfES Publications).

- Desimone, L. (1999): Linking parental involvement with student achievement: Do race and income matter?, *The Journal of Educational Research*, 93 (1) 11-30.
- Domina, T. (2005): Leveling the home advantage. Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School, *Sociology of education*, 78 (3) 233-249.
- Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberstand, D. F., y Fraleigh, M. J. (1987): The relation of parenting style to adolescent school performance, *Child development*, 5, Special issue on school and development, 1244-1257.
- Epstein, J. L. (1986): Parent's reaction to teacher practices of parent involvement, *The Elementary School Journal*, 86 (3) 277-294.
- Epstein, J. L. y Becker, H. J. (1982): Parent involvement: A survey of teacher practices, *The Elementary School Journal*, 83 (2) 85-102.
- Epstein, J. L. y Dauber, S. L. (1991): School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools, *Elementary School Journal*, 91 (3) 291-305.
- Fan, X. (2001): Parental involvement and student's academic achievement: A growth modeling analysis, *The Journal of Experimental Education*, 70 (1) 27-61.
- Fernández Enguita, M. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro* (Madrid, Morata).
- Feuerstein, A. (2000): School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools, *The Journal of Educational Research*, 94 (1) 29-39.
- Fordham, S. y Ogbu, J. (1986): Black students' school success: Coping with the burden of "acting white", *The Urban Review*, 18 (3) 176-206.
- Forquin, J. C. (1985): El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social, *Educación y Sociedad*, 3, 177-224.
- Goldenberg, C., Gallimore, R., Reese, L. y Garnier, H. (2001): Cause or effect? A longitudinal study of immigrant latino parents' aspiration and expectations, and their children's school performance, *American Educational Research Journal*, 38 (3) 547-582.
- González-Pienda, J. A., Nuñez, J.C., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C. y García, M. (2002): A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement, *The Journal of Experimental Education*, 70 (3) 257-287.
- Guzmán, E. y Martín del Campo, S. (2001): Caracterización de la relación familia-escuela y sus implicaciones en la interacción psicopedagógica, *Educar*, 18 (1) 8-21.

- Ho-Sui Chu, E. y Willms, J. D. (1996): Effects of parental involvement on eighth-grade achievement, *Sociology of Education*, 69 (2) 126-141
- Hoover-Dempsey, K. (1987): Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status and other school characteristics, *American Educational Research Journal*, 24 (3) 417-435.
- Hoover-Dempsey, K., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., De Jong, J. M., y Jones, K. P. (2001): Parental involvement in homework, *Educational Psychologist*, 36 (3) 195-209.
- Hoover-Dempsey, K. y Sandler, H. (1997): Why do parents become involved in their children's education?, *Review of Educational Research*, 67 (1) 13-15.
- Keith, T. Z., Keith, P.B., Quirk, K.J., Sperduto, J., Santillo, S. y Killings, S. (1998): Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups, *Journal of School Psychology*, 33 (3) 335-363.
- Kelly, S. (2004): Do increased levels of parental involvement account for social class differences in track placement?, *Social Science Research*, 33 (4) 626-659.
- Kohn, M. L. (1999): Relaciones paterno-filiales y clase social, en: M. Fernández Enguita (dir.) *Sociología de la educación* (Barcelona, Ariel).
- Lareau, A. (1987): Social class differences in family school relationships. The importance of cultural capital, *Sociology of education*, 60 (2) 73-85.
- (2000): *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education* (New York, Falmer Press).
- Lareau, A. y McNamara Horvat, E. (1999): Moments of social inclusion and Exclusion. Race, class and cultural capital in family-school relationships, *Sociology of education*, 72 (1) 37-53.
- Lareau A., McNamara Horvat, E., y Weininger, E. B. (2003): From social ties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks, *American Educational Research Journal*, 40 (2) 319-351.
- Lareau, A. y Weininger, E. B. (2003): Cultural capital in educational research: A critical assessment, *Theory and Society*, 32 (5-6) 567-606.
- Lee, S. (1993), Family structure effects on student outcomes, en: B. Schneider y J.S. Coleman (dir.) *Parents, their children, and schools* (Westview Press).
- Lee, J. y Bowen, N. K. (2006): Parent involvement, cultural capital and the achievement gap among elementary school children, *American Educational Research*, 43 (2) 193-218.
- Lewis, O. (1961), *Antropología de la pobreza* (México, Fondo de Cultura Económica).

- Lightfoot, S. L. (1981): Toward conflict and resolution: Relationships between families and schools, *Theory into Practice*, 20 (2) 97-104.
- Lott, B. (2001): Low-income parents and the public schools, *Journal of Social Issues*, 57 (2) 247-259.
- Martín Criado, E. (2010): *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica* (Barcelona, Bellaterra)
- McNeal, R. B. (1999): Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy and dropping out, *Social Forces*, 78 (1) 117-144.
- (2002): Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status, *Journal of Socio-Economics*, 30 (2) 171-179.
- Mehan, H y Griffin, P. (1980): Socialization: The view from classrooms interactions, *Sociological Inquiry*, 50 (3-4) 357-392.
- Melhuish, E., Sylva, C., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., y Taggart, B. (2001): Social behavioral and cognitive development at 3-4 years in relation to family background. The effective provision of pre-school education, EPPE project (Technical paper 7), *Department of Education. London: The Institute of Education*.
- Muller, C. (1995): Maternal employment, parent involvement, and mathematics achievement among adolescents, *Journal of Marriage and Family*, 57 (1) 85-100.
- Muller, C y Kerbow, D. (1993): Parent involvement in home, school and community, en: B. Schneider y J.S. Coleman (dir.), *Parents, their children, and schools* (Westview Press)
- Nechyba, T., P. McEwan y D. Older-Aguilar (1999): *The impact of family and community resources on student outcomes: And assessment of the international literature with implications for New Zealand* (Ministry of Education).
- Power, S., Edwards, T., Wigfall, V., y Whitty, G. (2003): *Education and the middle class* (McGraw-Hill International).
- Reay, D. (1998): *Class Work: Mother's involvement in their children's primary schooling*. (London, UCL Press)
- (2001): Finding or losing yourself? Working-class relationships to education", *Journal of Educational Policy*, 16 (4) 333-346
- Reynolds, A. J. (1992): Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement, *Early Childhood Research Quarterly*, 7 (3) 441-462
- Río Ruíz, M. A. (2010): No quieren, no saben, no pueden: Consideraciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar, *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 14, 85-105.

- Robinson, K. y Harris, A. (2014): *The Broken Compass* (Harvard University Press)
- Rockwell, C. (2011): Factors Affecting Parental Involvement with Children's Education: A Qualitative Study of Parent's Socioeconomic Status, Level of Education, and Parent-School Relationship, *Perspectives (University of New Hampshire)*, 94-98.
- Sacker, A., Schoon, I. y Bartley, M. (2002): Social inequality in educational achievement and psychological adjustment throughout childhood: magnitudes and mechanism, *Social Science and Medicine*, 55 (5) 863-880.
- Sarramona, J. (2004): Participación de los padres y calidad de la educación, *Estudios sobre educación*, 6 (1) 27-38.
- Sheldon, S. B. (2002): Parents' social networks and beliefs as predictors of parent involvement, *Elementary School Journal*, 102 (4) 301-316.
- Useem, E. L. (1992): Middle schools and math groups: Parents' involvement in their children's placement, *Sociology of education*, 65(4) 263-279.
- Van Zanten, A. (2006): Reflexividad y elección de la escuela por los padres de clase media en Francia, *Observatoire Sociologique du Changement Centre National de la Recherche Scientifique Sciences-Po, Paris*.
- Vincent, C. (2001): Social class and parental agency, *Journal of Education Policy*, 16 (4) 347-364.
- Zick, C.D., Keith Bryant, W. y Österbacka, E. (2001): Mothers' employment, parental involvement and the implications for intermediate child outcomes, *Social Science Research*, 30 (1) 25-49.

Fecha de recepción: 01/02/2014. Fecha de evaluación: 15/04/2014. Fecha de publicación: 31/05/2014