

## LA EVOLUCIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL CAPITAL ESCOLAR EN LA CLASE OBRERA

**RUBEN MARTIN GIMENO<sup>1</sup>**

**CARLOS BRUQUETAS CALLEJO<sup>2</sup>**

### Introducción

El objetivo de este artículo es mostrar, mediante el análisis de distintas encuestas, cómo se ha ido transformando en las últimas décadas la relación de la clase obrera con la escuela<sup>3</sup>. Los miembros de esta clase social han incorporado la adquisición de capital escolar como un factor relevante en sus estrategias de reproducción social, lo que ha cambiado sus prácticas y actitudes en relación a la educación y socialización escolar de los hijos. El concepto de “capital escolar” nos remite a Pierre Bourdieu. Se trata de un capital adquirido por la posesión de títulos escolares, gracias a los cuales, se puede acceder a una serie de empleos concretos. Por tanto, es uno de los factores fundamentales para explicar la posición dentro de la estratificación social:

“La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar. Ésta tiende a proporcionar el capital escolar, que otorga bajo la forma de títulos (credenciales), al capital cultural detentado por la familia y transmitido por una educación difusa o explícita en el curso de la primera educación” (Bourdieu, 2005:108).

---

<sup>1</sup>Rubén Martín Gimeno, ruben.martin.gimeno@gmail.com, investigador externo en el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía.

<sup>2</sup> Carlos Bruquetas Callejo, carlos.bruquetas@juntadeandalucia.es, Consejería de Igualdad, Salud y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía.

<sup>3</sup>Este artículo forma parte de los resultados de la investigación “Escolarización, relaciones de género y transformaciones en la maternidad en la clase obrera en Andalucía”, coordinada por Enrique Martín Criado y financiada en el marco del Plan Nacional de I+D+i de 2010 del Ministerio de Ciencia e Innovación, código FEM2010-17572.

De este modo, el capital cultural se transformaría, mediante el capital escolar, en credenciales objetivas con valor de mercado, constituyéndose así en un factor fundamental para entender la reproducción social intergeneracional:

“El capital escolar es una forma de cierre social que no asegura de forma automática la reproducción intergeneracional de los privilegios ya que estos dependen de una institución externa, el sistema escolar (...) Esto obliga a los grupos sociales cuya posición depende de la preservación del valor de capital escolar a realizar un trabajo continuo de mantenimiento, tanto para asegurar que sus vástagos se adecuen a la institución escolar, como para que ésta se conforme a sus exigencias de reproducción social de sus privilegios” (Martín Criado, 2010:254).

Para medir la evolución de cómo ha ido creciendo la importancia de la adquisición del capital escolar, se van a analizar distintas encuestas que abarcan las últimas cinco décadas. Estos análisis se han encontrado en muchas ocasiones con las limitaciones de las fuentes estadísticas. La principal es la delimitación de una clasificación óptima de clases sociales. En muchas de las encuestas analizadas no se disponían de los archivos de datos para realizar explotaciones. En otras ocasiones, aún disponiendo de estos archivos, las limitaciones de las variables consideradas hacían muy complicado delimitar de manera exhaustiva la pertenencia de los encuestados a una u otra clase social.

Por ello, ante la ausencia de indicadores comparables de clase social, se utilizará la variable nivel de estudios. Como se mostrará en las siguientes páginas, el nivel de estudios de la clase obrera se ha ido elevando, por lo que ya no puede identificarse automáticamente a los componentes de esta clase con tener estudios obligatorios o inferiores. Sin embargo, la inmensa mayoría de quienes tienen ese nivel de estudios pertenecen a las clases populares (clase obrera, autónomos con bajo nivel de cualificación). La variable nivel de estudios sirve así para acercarnos a la fracción de las clases populares con menor capital escolar; y las conclusiones que nos ofrecen los datos se verían así acentuadas incluyendo a aquellos de sus miembros que poseen más títulos escolares.

Además de esta limitación, hay otras que surgen al intentar aproximarse al fenómeno de estudio desde un análisis cuantitativo. Para medir desde la estadística cómo ha ido cambiando el posicionamiento de las personas de la clase obrera respecto a la obtención de capital escolar, tenemos que recurrir al análisis de encuestas en las que se reflejan sus opiniones, percepciones, actitudes, valores, etc. El problema es que en muchas ocasiones es difícil determinar hasta qué punto las respuestas de los encuestados reproducen un discurso deseable que es legítimo en la sociedad, o si por el contrario, la respuesta va ligada a una verdadera inclinación de los actores, con la fuerza suficiente para traducirse en una práctica materializada (Meil, 2005:87).

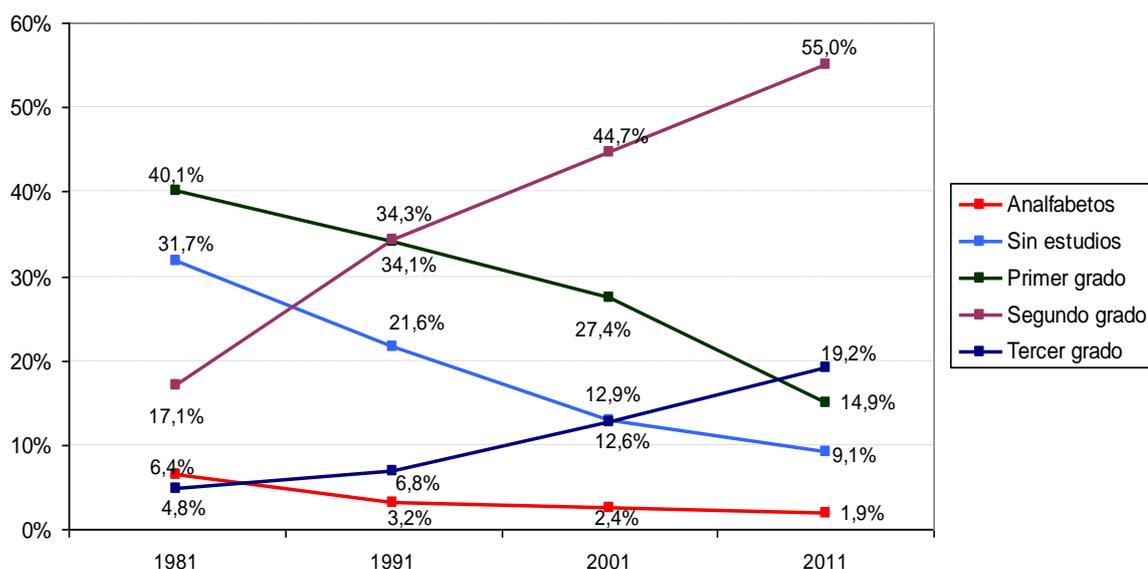
Con estas limitaciones presentes, en las próximas páginas se llevará a cabo un recorrido para observar cómo la adquisición de capital escolar se ha convertido en un factor central en la socialización de las siguientes generaciones en la clase obrera, y medir cómo se han acercado sus actitudes y percepciones a las que se dan en las familias de otras clases sociales.

1. Aumento de los niveles de estudio y adquisición de capital escolar en la educación de los hijos

El aumento de la escolaridad de la clase obrera se enmarca en un proceso global de crecimiento del nivel educativo de la población de España. Este proceso empezó a producirse de manera intensa a partir de la segunda mitad del siglo pasado. En el inicio del siglo XX, más del 45% de la población masculina mayor de diez años y casi un 66% de la femenina era analfabeta. Entre los 6 y 12 años sólo menos del 50% de la población estaba escolarizada y sólo 17 de cada diez mil habitantes estaban matriculados en Bachillerato (Parejo et al., 2007:103). Durante la primera mitad del siglo los avances generales fueron poco significativos y se incrementó la desigualdad educativa debido a que se endurecieron las condiciones de acceso a la educación primaria (Núñez, 2005:164).

Las transformaciones que empezaron a fraguarse en la segunda mitad del siglo XX se consolidaron realmente en el último cuarto de siglo. Los niveles de analfabetismo se redujeron a la mínima expresión, y a comienzos del siglo XXI el porcentaje de los que tenían el segundo grado superaba significativamente a los que tenían el primer grado. De igual manera, la transformación también alcanza a los estudios universitarios: en tres décadas las personas con títulos de tercer grado pasan del 5% en 1981, al 19,2% en 2011.

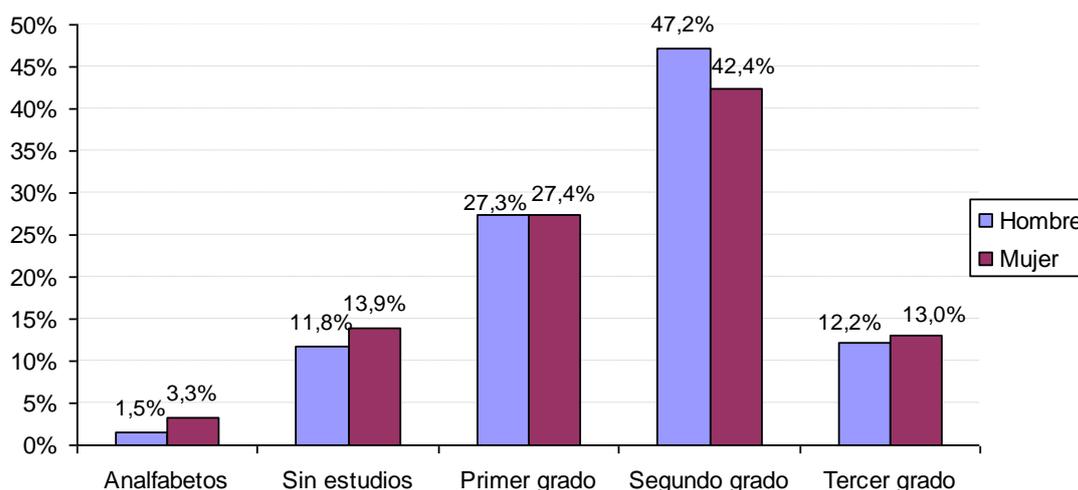
Gráfica 1. Población de 16 y más años residente en España por nivel de estudios terminado



Fuente: INE. Censos de población 1981, 1991, 2001 y 2011

Desde una perspectiva de género, se podría decir que al inicio del siglo XXI apenas hay diferencias entre hombres y mujeres en los niveles educativos alcanzados: aunque las mujeres son más en los niveles bajos y menos en los medios, las diferencias son reducidas, e incluso en el año 2001 la proporción de mujeres universitarias ya superaba a la de varones.

Gráfica 2. Población de 16 y más años residente en España por sexo y nivel de estudios terminado (año 2001)

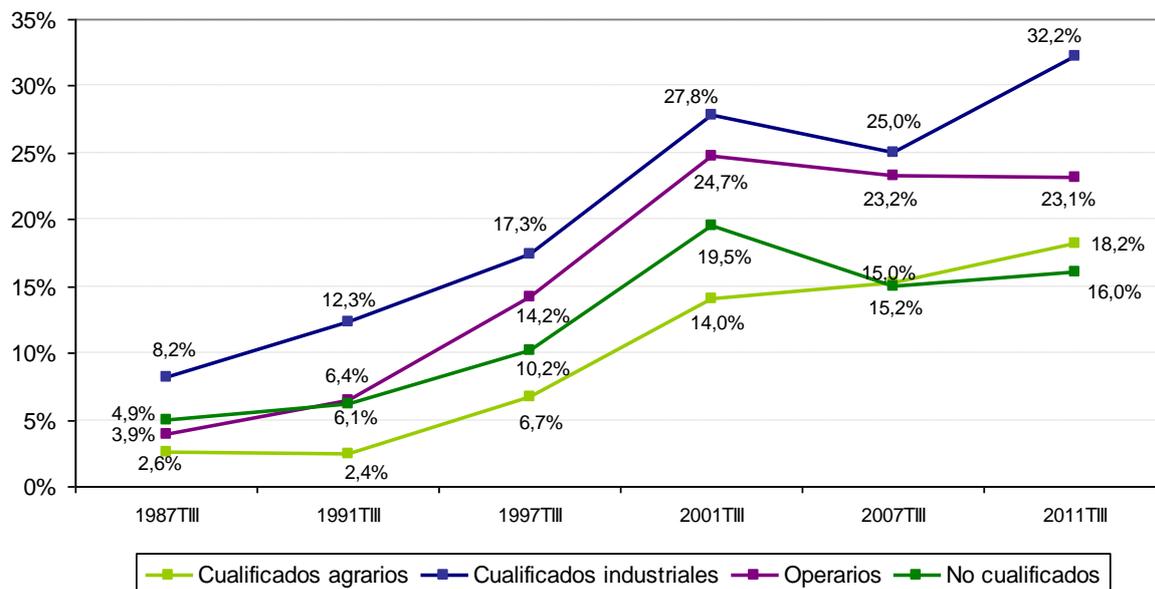


Fuente: INE. Censo de población 2001

Este aumento de la escolaridad alcanza a todos los estratos de la sociedad, pero se produce de forma desigual. Los datos de la Encuesta Sociodemográfica de 1991 permiten observar que a principios de la década de los 90 el 33,6% de los asalariados menos cualificados no había terminado ningún tipo de estudio, el 36,9% había terminado estudios de primer grado, el 26,8% estudios de segundo grado y sólo el 2,7% estudios de tercer grado<sup>4</sup>. No obstante, como se observa analizando los grupos ocupacionales de la EPA, vemos una clara evolución de la cualificación en las categorías más claramente populares durante las tres últimas décadas.

<sup>4</sup> La fuente de estos datos es la tabla V.8.72 del informe del INE de la Encuesta Sociodemográfica 1991 (Tomo II de resultados nacionales, Volumen 3). La variable de clase se construye mediante la ocupación del padre de la población encuestada según los criterios adaptados del "Estudio comparativo sobre estructura social", promovido por Erik O. Wright y dirigido en España por Julio Carabaña y Juan Jesús González. Los datos que se muestran en el texto corresponden a la categoría D.5. Empleados no cualificados.

Gráfica 3. Ocupados de clase obrera por tipo de ocupación que han terminado estudios profesionales o universitarios



Fuente: INE. Encuesta de Población Activa. Tercer trimestre; años 1987, 1991, 1997, 2001 y 2011

Más allá del cambio en la estructura educativa, las transformaciones de la población en la relación con la escolaridad también se observan en las prácticas y las percepciones relacionadas con los hijos. En este sentido, el avance de la escolarización en los primeros años de edad es un claro ejemplo. En el curso 1966-1967 la tasa de escolarización a los tres años de edad era del 9,6% (Fundación Foessa, 1975: 224); para el curso 2010-2011 se situaba en el 96,6%<sup>5</sup>. Este cambio se produce de manera paulatina y se asienta definitivamente en la década de los 80. Por ejemplo, la tasa de escolarización a los cuatro años pasa del 43,2% en el año 1971-1972 (Fundación Foessa, 1975:224), a situarse en el 86% a mediados de los 80 (Fundación Foessa, 1996:1120).

Este incremento es reflejo de una sociedad en la que la educación formal ha ido incorporándose como agente de socialización en las edades más tempranas, conviviendo plenamente con la educación de los padres en el hogar. Y siendo más exactos, la pre-escolar ha supuesto un cambio en la relación de la madre con los hijos en estos primeros años. En el núcleo de este cambio está el incremento de la presencia femenina en la población activa:

“Las tasas de actividad femeninas empiezan a aumentar desde los años cuarenta, aunque muy lentamente. El verdadero despegue se produce en los años ochenta, sobre todo durante el segundo quinquenio de esa década (...) Los abandonos de la población activa en las edades de máxima fecundidad son cada vez menos intensos, y los retornos a la situación de actividad se

<sup>5</sup> Fuente: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2014. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

producen cada vez a una edad más temprana y en mayor proporción”. (Fernández Cordon y Tobío, 2005:13-15).

El interés en este punto es observar cómo se ha asentado en las últimas décadas la percepción de que la escuela es aconsejable en edades cada vez más tempranas en las clases sociales con menor capital escolar, y especialmente entre las madres. Los primeros datos en este recorrido los proporciona el Informe Foessa de 1975. Los datos presentados en el informe muestran como percibía la población general la incorporación de los menores a las Escuelas Maternales (2 a 3 años de edad) y a las Escuelas de Párvulos (4 a 5 años). El primer dato relevante es que sólo el 14% de la población opinaba que la educación entre los dos y los tres años en la escuela podía ser perjudicial para esa edad. Las Escuelas Maternales se consideraban principalmente como una “Solución si trabaja la madre” (42%). Sólo el 18% afirmaba que “Es muy importante para su formación” en estas edades, mientras que en el caso de las Escuelas de Párvulos percibían que este era su beneficio principal (55%). Estos datos no se distribuyen de manera homogénea entre toda la población; los autores del informe advierten de manera resumida que los trabajadores del campo, los habitantes de pueblos pequeños, los de ingresos más bajos y los de menos estudios son quienes menos perciben el valor de los niveles pre-escolares (Fundación Foessa, 1975:228).

A principio de la década de los 90 algunas de estas percepciones habían cambiado. El estudio 1875 del CIS sobre “Educación y problemática infantil”, permite analizar algunos aspectos en este sentido. En este estudio se realizaba una pregunta similar a la que veíamos anteriormente en el Fundación Foessa, pero situando la edad de la escolaridad entre el primer y el segundo año de vida: “¿En cual de las siguientes situaciones piensa Ud. que la asistencia a una guardería reporta algún beneficio a los niños de 1 y 2 años?”. Las respuestas con mayores porcentajes fueron “cuando la madre trabaja fuera de casa” (32,9%) y “sólo en caso de verdadera necesidad” (36,5%). Estas dos respuestas, que representan más de dos tercios del total, siguen situando el papel principal de la escuela a estas edades como una estrategia familiar, centrada en aquellos casos en los que la madre no puede ocuparse de la crianza del menor. El resto de respuestas se distribuyen entre los que responden que las guarderías a estas edades es beneficiosa “en todas las situaciones” (14,6%) y los que responden que “en ninguna situación” (11,5%).

Sin embargo, lo más novedoso respecto a las conclusiones del Informe Foessa es que si se analizan los datos por nivel de estudios, no se aprecian apenas diferencias entre las personas con distinto capital escolar. Por ejemplo, entre las madres con estudios primarios o inferiores el 33,5% opina que “cuando la madre trabaja fuera de casa” y el 12,2% que es beneficiosa “en todas las situaciones”. En las madres con estudios medios o universitarios, los porcentajes en estas categorías de respuesta son el 34% y el 19,4% respectivamente.

Otras preguntas de este mismo estudio siguen mostrando esta tendencia. Por ejemplo, ante la pregunta “¿Y piensa Ud. que la asistencia a una guardería reporta algún beneficio a los niños de 1 o 2 años?”, en el porcentaje de las madres que responden que sí, se observan diferencias entre las que tienen mayores y menores niveles de estudio, pero no muy destacables. Además, estas diferencias se reducen en las generaciones de madres y padres más jóvenes.

Tabla I. ¿Y piensa Ud. que la asistencia a una guardería reporta algún beneficio a los niños de 1 o 2 años?

Porcentaje de padres y madres que responden “Sí” según su nivel de estudios y edad\*

		Menos de 35 años	35-49 años	50 y más años	Total
Padres	Primarios o inferiores	59,7%	41,4%	32,0%	38,6%
	Medios y superiores	50,0%	38,5%	41,2%	43,0%
	Total	54,6%	40,3%	33,4%	40,0%
Madres	Primarios o inferiores	53,2%	37,6%	33,5%	37,6%
	Medios y superiores	63,0%	49,2%	48,0%	55,6%
	Total	57,1%	40,3%	34,2%	40,8%
Ambos sexos	Primarios o inferiores	55,5%	39,2%	32,9%	38,0%
	Medios y superiores	56,8%	42,8%	43,4%	48,5%
	Total	56,1%	40,3%	33,9%	40,4%

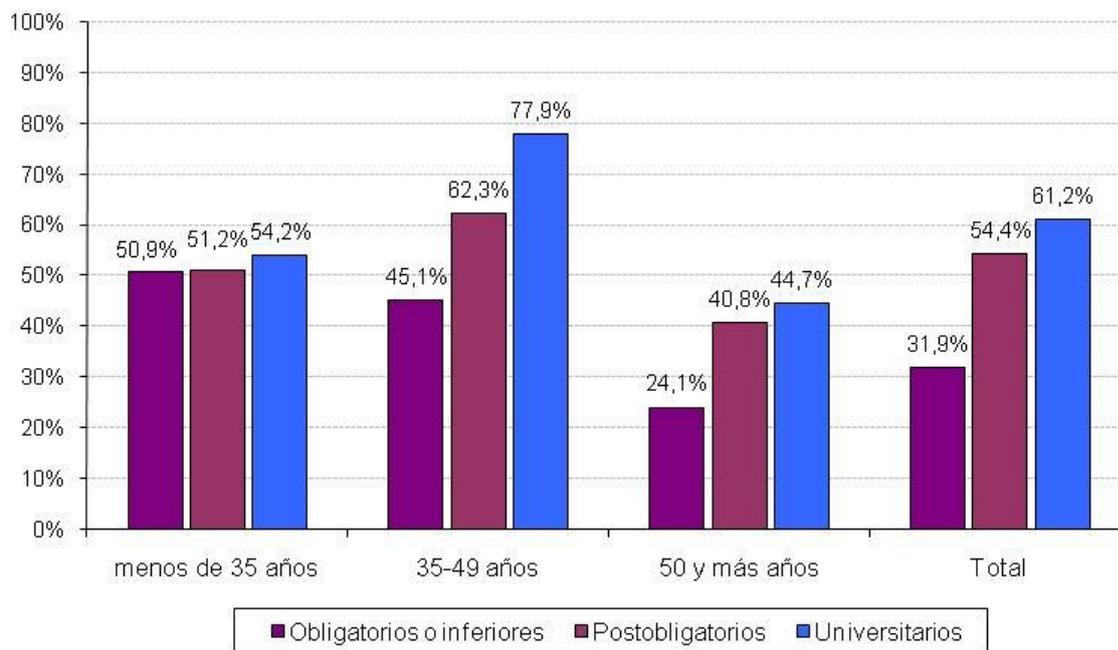
Fuente: CIS 1875: Educación y problemática infantil. 1990

\*El resto de respuestas son: No (45,1%), No sabe (14,3%) y No Contesta (0,2%).

Del mismo modo, si nos centramos en las respuestas de padres y madres que sí perciben beneficios, los datos también son muy similares independientemente de su nivel de estudios y edad. Por ejemplo, el 89% de las madres con estudios primarios e inferiores lo ven positivo para “prepararse mejor para el colegio”, mientras que entre las madres con estudios medios o superiores, el porcentaje aumenta en menos de cinco puntos (94,5%).

Esta homogenización de las percepciones a medida que avanzan las generaciones se traduce también en las prácticas de escolarización. Así lo muestran los datos del Barómetro 2788 del CIS realizado en febrero de 2009, en el que se incluían preguntas específicas sobre escolarización en los primeros años de edad. Los porcentajes de escolarización antes de los tres años son prácticamente los mismos entre los progenitores más jóvenes con distinto capital escolar.

Gráfica 4. ¿Antes de los 3 años asistió (asiste) su hijo/a menor a alguna guardería, jardín de infancia o escuela infantil?  
Porcentaje de padres/madres que responden "Sí" según su nivel de estudios



Fuente: CIS. Barómetro 2788 (2009).

Después de analizar las percepciones respecto a la edad en que es necesario escolarizar a los hijos, nos situaremos en el otro extremo del camino: hasta qué edad creen los padres y las madres de distinta condición social que es necesario que permanezcan en la escuela. Un buen modo para hacerlo es conocer cuáles son las expectativas y las aspiraciones escolares para los hijos. Este tipo de análisis se ha utilizado con frecuencia en la Sociología de la Educación como indicador predictivo de la evolución de la estructura educativa de la sociedad (Fundación Foessa 1966:192).

Las expectativas apuntan al umbral realista en el que sitúan los padres la trayectoria educativa de los hijos, lo que en cierto modo nos da la visión más realista de los padres sobre cuál será el máximo nivel de estudios que alcanzarán. Las aspiraciones, por el contrario, nos muestran el umbral ideal que sería idóneo alcanzar; desde esta perspectiva, se aborda de manera más certera la importancia que se le da a la adquisición de capital escolar, sin tener presente los distintos obstáculos que se pueden presentar para el desarrollo de la trayectoria educativa.

El análisis conjunto de las expectativas y las aspiraciones permite conocer si las proyecciones realistas e ideales convergen, o si por el contrario, hay asimetría entre la importancia de obtener ciertos niveles de estudio y las posibilidades reales de que los hijos lo consigan. La Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía permite analizar a nivel andaluz, cuáles

son las expectativas (¿Qué nivel de estudios cree que conseguirá su hijo/a?) y las aspiraciones (¿Qué nivel de estudios desea que el/la niño/a consiga?) de las madres y los padres con hijos/as de 15-16 años<sup>6</sup>.

En estos análisis se va a utilizar la variable sintética “máximo nivel de formación de los padres”, que clasifica a cada unidad familiar por el nivel de estudios de aquel progenitor que haya obtenido el título escolar más elevado. En los hogares monoparentales, se ha tomado el nivel de estudios del progenitor con el que el menor convive<sup>7</sup>.

Lo primero que hay que resaltar de los datos de expectativas y aspiraciones son las importantes diferencias que existen en las familias con distinto capital escolar. Además, la distancia entre ambos aspectos es significativamente mayor en las familias con menores niveles de escolaridad: mientras que sólo el 34% cree que sus hijos o hijas van a alcanzar estudios universitarios, el 60,7% desearía que esto se produjese.

---

<sup>6</sup> La “Encuesta Social 2010. Educación y hogares en Andalucía”, realizada por el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía (IECA), entrevistó a alumnos/as de 11-12 años y de 15-16 años y a sus progenitores. Esta encuesta permite profundizar en las prácticas respecto a la escuela que se dan en el seno de las familias que residen en Andalucía y conocer cuáles son los resultados del alumnado gracias al enlace de los datos de la encuesta con el registro de resultados escolares que gestiona la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

<sup>7</sup> Esta variable puede ser muy útil para el análisis de aspectos como las expectativas y la reproducción social de títulos escolares: los alumnos tendrán como referencia las expectativas y la obtención de títulos de aquel progenitor que tiene un mayor nivel, independientemente de si es la madre o el padre.

Tabla II. Expectativas y aspiraciones escolares de madres y padres con hijos/as de 15-16 años según máximo nivel de estudios de los padres

		Máximo nivel de estudios madres/padres			
		Obligatorios o inferiores	Postobligatorios	Universitarios	Total
Expectativas madres/padres	Obligatorios o inferiores	30,6%	8,3%	2,5%	18,9%
	Postobligatorios	35,4%	28,3%	8,1%	28,2%
	Universitarios	34,0%	63,4%	89,4%	52,9%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Aspiraciones madres/padres	Obligatorios o inferiores	12,0%	3,7%	0,3%	7,5%
	Postobligatorios	27,3%	14,7%	3,7%	19,3%
	Universitarios	60,7%	81,6%	96,0%	73,2%
	Total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: IECA. Encuesta Social 2010. Educación y Hogares en Andalucía

Pero estos datos hay que analizarlos teniendo presente que las condiciones de partida del alumnado es diferente dependiendo del origen social; en las familias con menos recursos o menos capital escolar no basta con valorar cuál es el máximo nivel que alcanzan. También hay que analizar la situación de partida:

“¿Pero cómo se mide la ambición: por el nivel de la escala social que se quiere alcanzar, o por la distancia que se está dispuesto a recorrer para alcanzarlo? Lo que cuenta es la diferencia entre el punto de partida y el punto de llegada, y desde este punto de vista, muchos miembros de las clases populares no son menos ambiciosos, ni tienen menos deseos de triunfar que los de las clases privilegiadas” (Forquin 1985:189).

Desde esta óptica, por ejemplo, es significativo que el 69,4% de las madres y padres con menor capital escolar creen que sus hijos e hijas alcanzarán mayores niveles de estudios que los que tienen ellos. Y esto es especialmente relevante si, por ejemplo, se tiene presente la edad de la

incorporación al mercado laboral de estas madres y padres. La mayoría de ellos empezaron a trabajar en la adolescencia y un porcentaje significativo lo hizo en la preadolescencia. Concretamente, entre los padres, más de un tercio empezó a trabajar entre los 12 y los 14 años de edad (37,5%) y el 78,2% antes de los 18. Las madres que alguna vez habían desarrollado un trabajo remunerado también empezaron muy jóvenes: 35,8% entre los 12 y los 14 y más de tres cuartas partes (76,6%) lo hicieron antes de los 18.

Por tanto, aunque estas expectativas no tienen por qué cumplirse de manera exacta<sup>9</sup>, los datos nos hablan de una previsible y significativa movilidad social educativa intergeneracional ascendente en las familias con pocas credenciales escolares. Y esto es especialmente significativo en el caso de las hijas.

Los análisis del Informe Foessa de 1966, referidos a todas las madres sin distinguir condición social, nos sirven para ver la profunda transformación que se ha producido. A mediados de los 60, el 22% de las madres con hijos menores de siete años aspiraban a que sus hijos varones terminaran alguna carrera universitaria, frente a sólo un 13% que lo esperaba; en las madres que tenían hijas sólo un 14% aspiraba a que terminasen una carrera universitaria (Fundación Foessa 1966:193). En la Encuesta Social 2010, entre las madres con estudios obligatorios o inferiores, se observa que el 71,1% aspira a que su hija de 15-16 años alcance estudios superiores y el 41,4% tiene expectativas de que efectivamente así sea. Estos porcentajes cuando se trata de los hijos varones, descienden al 56% y al 25,6% respectivamente. Estos datos vienen a redundar en el vuelco social, comentado en numerosos análisis, que se ha producido en el acceso a la educación de la mujer en las últimas décadas (Alberdi et al., 2000:51-63) y que continúa proyectándose en las próximas generaciones, también en las familias con menor capital escolar (Gómez Bueno et al., 2001).

## **2. Evolución del acercamiento a la escuela en las familias de clase obrera**

Los datos que se han mostrado en el apartado anterior se han centrado en la creciente importancia de la escolaridad en los sectores de la población con menor capital escolar y en el previsible aumento que tendrá en sus próximas generaciones. En este apartado se intentará conocer si estas actitudes y percepciones también van acompañadas de prácticas que muestren una implicación directa de estos sectores de la población en la cotidianidad escolar de los hijos y las

<sup>8</sup> Fuente: elaboración propia a partir de los microdatos de la “Encuesta Social 2010. Educación y Hogares en Andalucía”.

<sup>9</sup> De cumplirse las expectativas de las madres y los padres, se produciría un salto muy importante en el nivel educativo de la población de Andalucía, lo cual parece poco realista si atendemos a los datos actuales. Como dato de contexto de Andalucía, para el año de esta encuesta (2010) el porcentaje de toda la población entre 20 y 24 años que había obtenido al menos algún título de Educación Secundaria de 2ª Etapa era del 53,6%. Fuente: Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2014. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

hijas. Nos centraremos en dos aspectos para averiguarlo: la relación con los profesores y las ayudas con las tareas escolares.

### **2.1. La relación con los profesores**

La relación entre los padres y los profesores es un elemento muy común en los estudios de familia-escuela. Su influencia como factor relacionado con el rendimiento de los alumnos ha ido creciendo en los análisis expertos a medida que también lo ha hecho el interés en la relación de los centros escolares con el entorno que los rodea. El concepto de “comunidad educativa” es un ejemplo en este sentido. Este término, que sustituyó al de “sectores implicados en la educación” (Fernández Enguita, 2001:199) y que está incorporado plenamente en el mundo académico y en el lenguaje legislativo, exige un alto grado de participación de las madres y de los padres en la acción educativa. Su acción tiene que traspasar las fronteras del hogar y participar en la cotidianidad de los centros escolares de sus hijos e hijas.

Como punto de partida de los análisis, se puede afirmar que a principio de los años 90 (estudio 1875 del CIS) la importancia que le daban las madres y los padres a las reuniones periódicas con los profesores de sus hijos estaba generalizada en todos los sectores de la población: independientemente de la edad y los niveles de estudios, más de nueve de cada diez opinaban que estos encuentros eran muy o bastante importantes.

En sintonía con estos datos, encontramos los de la Encuesta Social 2010. Educación y Hogares en Andalucía. Los datos de este estudio a nivel andaluz permiten constatar que la frecuencia de los encuentros entre los padres y los profesores en primaria (alumnado de 11-12 años) apenas varía en familias con distinto capital escolar. En los hogares en los que los padres tenían estudios obligatorios o inferiores, sólo el 3,2% afirmaba que “no se habían reunido ninguna vez en el último año”; entre los padres y las madres con estudios postobligatorios era el 2,7% y entre los universitarios el 2,5%.

En la intensidad de los encuentros tampoco se encuentran diferencias relevantes: el 72,8% de los padres y madres con menores niveles de estudio acudieron “una o más veces al trimestre”, el 75,5% entre los que tenían estudios postobligatorios y el 69,2% entre los progenitores con estudios universitarios. Y cuando se trata de saber de quién partió la iniciativa para que se produjesen estos encuentros, las diferencias también son mínimas. Las madres y padres con estudios obligatorios o inferiores afirman que en el 62,5% de los casos fueron ellos quienes solicitaron la reunión, mientras que el porcentaje asciende al 68,7% entre los padres con estudios postobligatorios y al 69,9% entre los que tienen estudios universitarios.

## 2.2. Ayuda con las tareas escolares

Otro aspecto fundamental para medir la conexión entre las familias y la cultura escolar es la ayuda de los padres con las tareas escolares. Los expertos, especialmente desde el ámbito pedagógico, insisten en la importancia de la participación activa de los padres en la ayuda escolar como un factor fundamental que influye en el rendimiento del alumnado (Menéndez et al., 2008:101-102).

Para analizar la evolución en las opiniones y percepciones de las madres y los padres sobre este particular comenzaremos, nuevamente, con el estudio 1875 del CIS. A principio de la década de los 90 se aprecia que son minoría las madres y los padres que son partidarios de que los niños hagan muchas o bastantes tareas escolares (sólo el 30,8%). Dentro de este grupo, se producen diferencias significativas en la comparación entre padres y madres con distintos niveles de estudio y distinta edad. Los datos muestran que cuanto menor es el capital escolar, mayor es el porcentaje de progenitores que ve necesaria una alta carga de tareas escolares. Respecto a la edad, son los padres y madres más jóvenes quienes ven menos necesarios los deberes en casa.

Tabla III. Padres y madres partidarios de que los niños tengan Muchas/Bastantes tareas escolares en casa

	Padres	Madres	Ambos sexos
Primarios o inferiores	34,1%	34,1%	34,1%
Medios y superiores	21,8%	17,1%	19,7%
Total	30,4%	31,1%	30,8%
34 o menos años	24,6%	24,6%	24,6%
35-49 años	32,7%	26,4%	29,4%
50 y más años	31,2%	36,3%	34,2%
Total	30,4%	31,0%	30,8%

Fuente: CIS.1875. Educación y problemática infantil (1990)

El estudio 2621 del CIS (“Actitudes y opiniones sobre la infancia”) del año 2005, no pregunta por la cantidad sino por la actitud general de los padres hacia las tareas escolares: ¿Es Ud. muy partidario, bastante, poco o nada partidario de los niños realicen tareas escolares en su casa?<sup>10</sup>. Independientemente del nivel de estudios y de la edad, los datos son muy parecidos: en todos los casos las madres y padres que son muy o bastante partidarios de los deberes rondan el 80%.

Pero más allá de estos datos, lo que define en mayor grado la implicación de los padres es el tipo y la intensidad del apoyo que prestan a los hijos en las tareas escolares. Para poder ver con claridad este aspecto conviene distinguir entre seguimiento y ayuda. El seguimiento supone un interés prolongado en el tiempo para que los hijos obtengan unos resultados concretos y se manifiesta en actuaciones como vigilar que los hijos estudien o comprobar que hacen los deberes. Para ello no haría falta una colaboración activa: bastaría con una actitud diligente en el control de las obligaciones escolares de los hijos, que sería más efectiva si se produce de manera cotidiana (Meil, 2005: 96-97). La ayuda, que se materializa en acciones como explicar dudas en alguna asignatura o apoyar activamente en la realización de los deberes, supone una mayor implicación temporal y un buen conocimiento de los contenidos escolares.

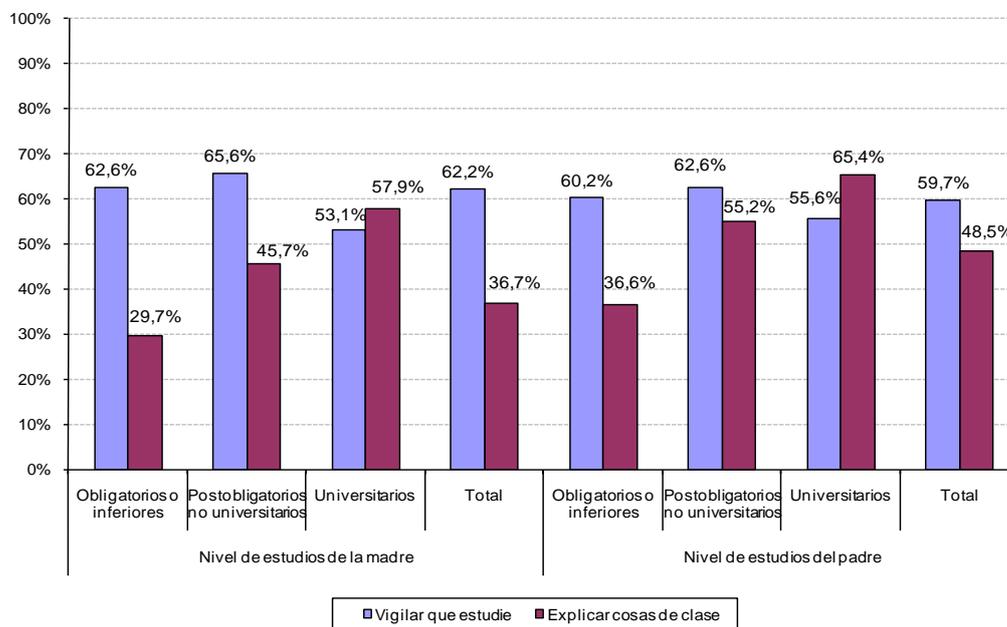
De manera general, la participación de los padres ha crecido en las últimas décadas, tal y como demuestran las dos oleadas (años 2000 y 2008) de las encuestas realizadas por Pérez Díaz et al. En el año 2000, sumando a los padres que ayudan “siempre o casi siempre” y los que ayudan “bastantes veces”, el porcentaje se situaba en el 39,4%; en el año 2008 ascendía al 56,5% (Pérez Díaz et al., 2009:177). Los datos de 2008 también permiten observar que las diferencias según el nivel de estudios de los padres tampoco es muy relevante: las personas con estudios primarios que ayudan con mucha frecuencia (siempre, casi siempre o bastantes veces) suma el 51,3%, alcanza el 59,9% en los padres con estudios secundarios y el 60,3% en el de padres con estudios superiores.

Para poder avanzar en el análisis volvemos la mirada a la Encuesta Social 2010. Esta encuesta permite observar como ambos tipos de prácticas (vigilar y ayudar) varían atendiendo al capital escolar de los padres y también a la edad de los hijos. Como se observa en el gráfico, cuando se trata de vigilar que estudien, los padres y madres con menor capital escolar lo hacen con más frecuencia que los que tienen estudios universitarios. Y esto ocurre tanto cuando sus hijos e hijas están en primaria como cuando están en secundaria. Sin embargo, cuando se trata de explicar aspectos relacionados con las materias de clase, la situación es completamente distinta. Las madres y padres con poca formación empiezan a percibir la falta de conocimientos cuando los hijos todavía están en primaria, aspecto que se agrava significativamente cuando están en secundaria.

---

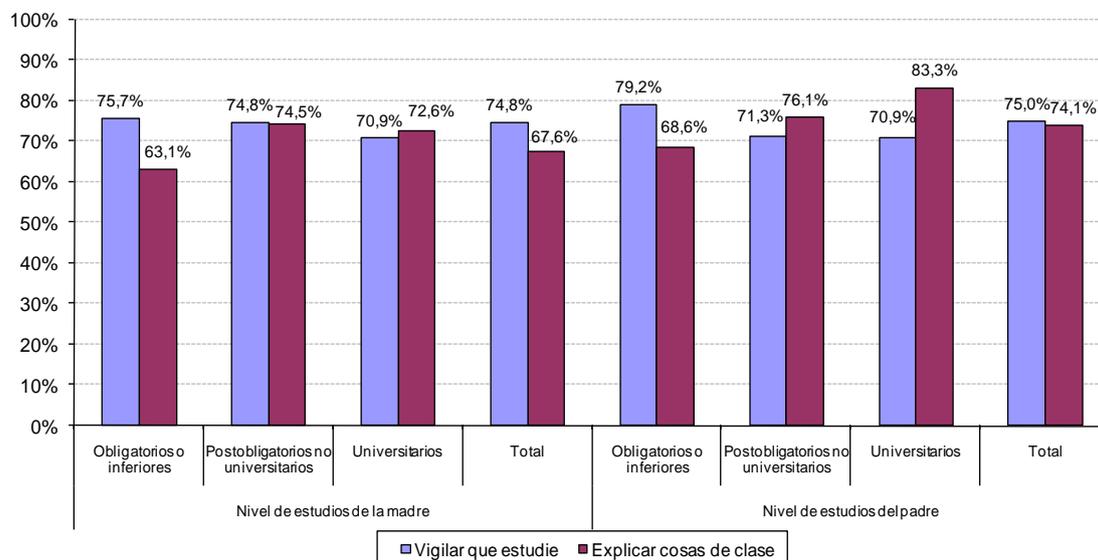
<sup>10</sup> Esta pregunta sólo se realizaba a padres y madres con hijos menores de 18 años, escolarizados y que viviesen con ellos.

Gráfica 5. Madres y padres de alumnos/as de 15-16 años que realizan Mucho/Bastante acciones de seguimiento y ayuda escolar según su nivel de estudios



Fuente: IECA. Encuesta Social 2010: Educación y hogares en Andalucía

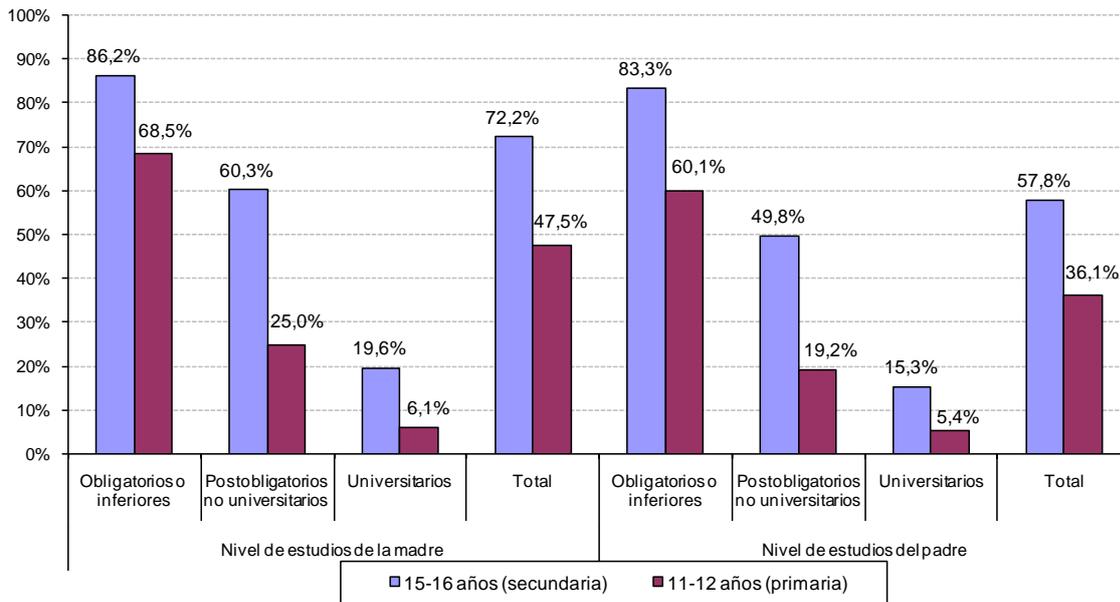
Gráfica 6. Madres y padres de alumnos/as de 11-12 años que realizan Mucho/Bastante acciones de seguimiento y ayuda escolar según su nivel de estudios



Fuente: IECA. Encuesta Social 2010: Educación y hogares en Andalucía.

El principal obstáculo para que estas madres y estos padres puedan ayudar a sus hijos es la falta de conocimientos. Aspecto que se empieza a manifestar desde la primaria; por ejemplo, entre las madres con hijos/as de 11-12 años y con menor capital escolar, más de dos tercios (68,5%) afirma que en muchas o bastantes ocasiones les falta conocimiento para ayudarlos, situación en la que se ve sólo el 6,1% por ciento de hogares de madres con estudios universitarios. Y tal y como ocurría anteriormente, estas diferencias se agravan cuando se trata de hijos/as de 15-16 años.

Gráfica 7. Madres y padres de alumnos de 15-16 años y 11-12 años que Muchas/Bastantes veces tienen falta de conocimientos para ayudar a sus hijos/as con los estudios



Fuente: IECA. Encuesta Social 2010: Educación y hogares en Andalucía

Por tanto, los datos ponen de manifiesto la desventaja de partida de las familias con menor capital escolar. Los padres de estas familias, inmersos en la confrontación de dos lógicas de socialización con normas y prácticas relativamente distintas y con poder asimétrico, se tienen que adaptar a la escuela pero sin tener las herramientas adecuadas (Thin, 2006: 213-223; Lareau, 1987: 79-80). De este modo, si se analizan los datos de resultados escolares, parece que el esfuerzo de estos padres en la vigilancia escolar no se traduce directamente en la obtención de mejores trayectorias<sup>11</sup>. En primer lugar, persisten las diferencias entre alumnos de distinto origen social.

<sup>11</sup> Un análisis interesante en este sentido es el planteado por Baker y Stevenson. Para estos autores, cuya investigación estaba centrada en las madres, hay que delimitar claramente los distintos tipos y el número de estrategias que se utilizan para ayudar a los hijos. Esta distinción es importante porque permite hacer análisis según el perfil social: quizás la ayuda de las madres con más capital escolar sea más efectiva pero esto no conlleva

Estas diferencias, tal y como se observa en los datos de promoción de curso, son ya significativas al final de primaria y muy pronunciadas al final de la secundaria. Esto ocurre especialmente en los alumnos y en menor medida en las alumnas.

Tabla IV. Alumnos/as que terminan la educación primaria y secundaria sin repetir ningún curso según máximo nivel de formación de los padres

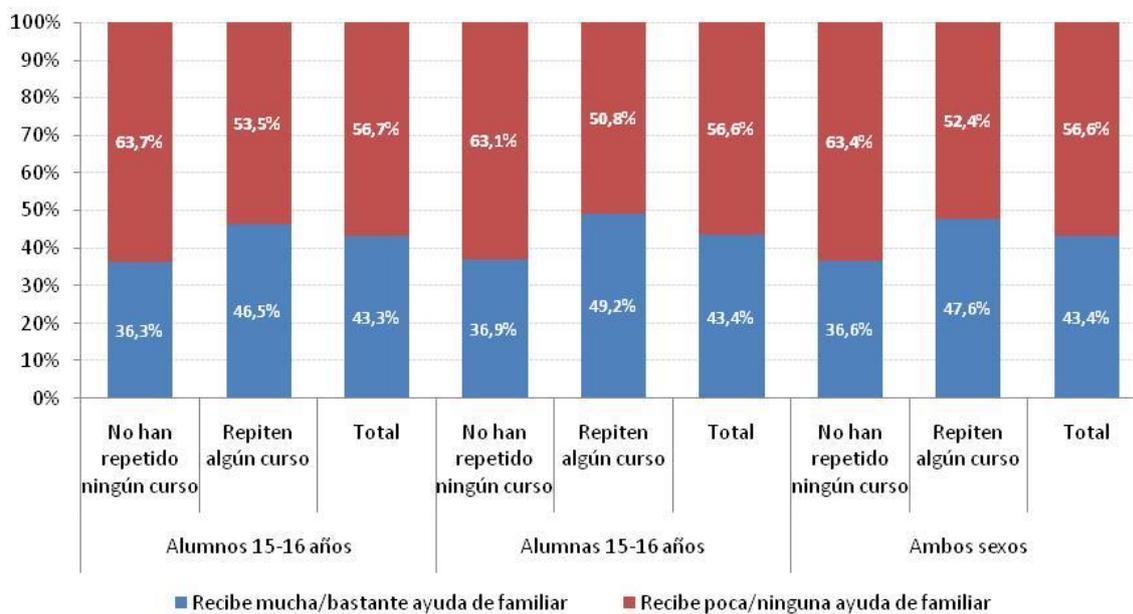
	Alumnos/as 11-12 años (primaria)			Alumnos/as 15-16 años (secundaria)		
	Alumnos	Alumnas	Ambos sexos	Alumnos	Alumnas	Ambos sexos
Obligatorios o inferiores	76,6%	78,8%	77,7%	28,9%	44,9%	36,6%
Postobligatorios no universitarios	84,0%	91,5%	87,6%	55,9%	69,5%	62,5%
Universitarios	97,1%	98,1%	97,5%	81,7%	86,5%	83,8%
Total	83,6%	86,4%	85,0%	46,8%	59,1%	52,6%

Fuente: IECA. Encuesta Social 2010: Educación y hogares en Andalucía

En segundo lugar, los datos parecen indicar que no está clara la relación entre la ayuda familiar y los resultados en estos medios sociales. En el siguiente gráfico, en el que se analizan las respuestas de alumnos/as de 15-16 años procedentes de hogares con menor capital escolar, se observa que el 47,6% repiten algún curso durante la enseñanza obligatoria a pesar de recibir mucha o bastante ayuda familiar de los progenitores o de algún hermano mayor. Además, entre los que no repiten ningún curso, la mayoría (63,4%) recibe poca o ninguna ayuda familiar.

que sea más intensiva (Baker y Stevenson 1986; pp.156-157).

Gráfica 8. Ayuda familiar con los deberes en hogares con estudios obligatorios o inferiores según la trayectoria escolar de los hijos/as en la educación obligatoria. Respuestas de Alumnos/as 15 -16 años



Fuente: IECA. Encuesta Social 2010: Educación y hogares en Andalucía.

### 3. Conclusiones

A través del recorrido que se ha realizado en el presente artículo se ha puesto de manifiesto que la escolaridad se ha convertido en una estrategia fundamental en los estratos de la sociedad que tradicionalmente han tenido menor capital escolar.

En primer lugar, se ha observado como han aumentado los niveles de estudios en toda la población, incluyendo los estratos sociales que trabajan en ocupaciones que requieren menores credenciales escolares. En estos sectores la obtención de títulos de enseñanza profesional o universitaria ha ido aumentando de manera significativa en las últimas décadas.

Asimismo, la escolarización en los primeros años de edad se ha incrementado considerablemente en las últimas décadas. En estas familias se ha producido una aceptación general de la importancia de las guarderías o escuelas infantiles en la educación de los hijos a estas edades, lo que supone un aspecto muy importante: la socialización en el inicio de la vida se comparte con la escuela. Esto ha provocado transformaciones en los modelos educativos de las familias de clase obrera que han tenido que adaptarse a prácticas de socialización que se exigen en la escuela tales como el fomento del autocontrol emocional por parte de los hijos, las estrategias de responsabilización en las tareas escolares, el fomento de la autonomía, etc. (Martín Criado et al., 2000: 183-233). Además supone un elemento corrector para reducir desventajas de partida, si tal y como apuntan distintos estudios, es un factor importante que incide en los resultados escolares posteriores (Pérez Díaz et al., 2009:50). Además, en la mayoría de estas familias se apuesta por trayectorias educativas largas: las aspiraciones de las madres y padres de clase obrera se sitúan mayoritariamente en la obtención de títulos universitarios y las expectativas en la obtención de estudios postobligatorios.

Estos aspectos nos llevan a concluir que en gran parte de las familias de clase obrera la obtención de títulos escolares se ha convertido en una de las apuestas principales para obtener una movilidad social ascendente en las próximas generaciones. Como efecto de ello, las madres y padres de estas clases sociales han ido incorporando en la educación de sus hijos elementos que les han acercado a la cultura escolar. Esto se observa en la mayor frecuencia de los contactos que las madres y los padres de estas familias mantienen con los profesores de sus hijos. El número de encuentros entre unos y otros son muy semejantes a los que se producen en familias con mayor capital escolar. También se pone de manifiesto en la implicación en las tareas escolares. Los datos de distintas fuentes muestran que las diferencias entre las madres y padres con menor capital escolar y el resto no son relevantes en términos de implicación: la vigilancia y el control se dan de manera mayoritaria en estas familias.

De este modo, el recorrido que se ha realizado en el presente artículo permite constatar las transformaciones de las relaciones familia-escuela en la clase obrera. Lo que permite rebatir numerosas investigaciones que han explicado desde posturas sociocéntricas las diferencias de los logros educativos de los hijos y las hijas de estas familias respecto a los de clase media y alta, fundamentándose en las supuestas actitudes contra-escolares de estos padres.

Pero todas estas transformaciones no son óbice para que persistan las diferencias y las desigualdades. Por ejemplo, en el acceso a la escolaridad en los primeros años de vida. El coste de las guarderías y de las escuelas infantiles supone un obstáculo para muchas de estas familias. Por otro lado, las expectativas escolares en estas familias son todavía muy diferentes a las de otros medios sociales. Aunque los datos han mostrado un previsible e importante avance en la escolaridad, sólo una minoría cree que los hijos alcanzarán estudios universitarios. Además, aunque la implicación de estos padres en la vigilancia escolar de los hijos es tan intensa como la de los padres de otros medios sociales, no se puede decir lo mismo de la ayuda con los contenidos escolares. Estos hogares tienen un déficit de conocimientos que obstaculiza una ayuda más efectiva.

Como consecuencia de estos y otros aspectos, se mantienen las diferencias en los resultados escolares. Se ponen de manifiesto desde la primaria, se incrementan en la primera etapa de secundaria y persisten en las etapas postobligatorias (Calero, 2008: 53; Marqués, 2008: 16-20). También persisten las dinámicas de selección en las ramas que se eligen en el bachillerato y en los estudios universitarios, tanto si se analiza por género como por origen social: los estudiantes de medios populares se concentran en itinerarios que conllevan menos tiempo pero también menos rentabilidad en el mercado de trabajo; mientras que los de medios más privilegiados no miden el tiempo de igual manera (Langa, 2005: 76-77) y eligen canales que les proporcionarán mayor estatus laboral (Forquin, 1985:183). Esta segmentación es especialmente relevante en el contexto de crisis actual, en el que el paro y el subempleo afecta en mayor grado a las personas con menor cualificación debido a que las tareas que llevan a cabo corren más riesgo de devaluarse en el mercado laboral (Carabaña, 1996: 175).

Por tanto, puesto que el origen social es un factor importante para explicar las diferencias de rendimiento entre los alumnos, el sistema educativo tiene que convertirse en un instrumento que regule estas desigualdades, de modo que se garantice un marco legal y unas políticas que luchen contra las dinámicas de reproducción social. La subvención de plazas de guarderías públicas sería un ejemplo en este sentido (Tobío, 2002:175-176). También, para mejorar el rendimiento de alumnos cuyas familias no pueden acudir a los recursos del mercado, las clases de refuerzo impartidas desde los centros en horarios extraescolares podría ser una medida efectiva; principalmente teniendo presente que los padres con pocos conocimientos no pueden ayudar a los hijos, y en caso de hacerlo, esta ayuda puede ser contraproducente para la correcta realización de las tareas escolares.

Pero no todas las soluciones pueden recaer en el sistema educativo. De hecho, las principales políticas educativas orientadas a la igualdad de oportunidades, tales como las becas o las medidas de discriminación positiva por clase social, aunque en muchos casos son efectivas (Río Ruiz et al., 2014), sólo tienen efectos limitados en la reducción de las desigualdades (Martínez García, 2007:301). Una mayor igualdad de oportunidades se lograría principalmente mediante políticas que trascienden el campo de acción del sistema educativo. Sería conveniente, por tanto, ser menos idealista respecto a los medios y los fines de la educación, y poner el acento en políticas económicas que transformen a nivel estructural el sistema de posiciones reduciendo la distancia entre clases (Martín Criado, 2010: 353-354).

## **Bibliografía**

- Alberdi, Inés; Escario, Pilar; Matas, Natalia (2000): Las mujeres jóvenes en España. Colección Estudios Sociales, nº 4 (Barcelona, Fundación La Caixa).
- Bourdieu, Pierre (2005): Capital cultural, escuela y espacio social (México, Siglo XXI).
- Baker, D.P. y Stevenson D.L. (1986): Mothers' Strategies for Children's School Achievement: Managing the Transition to High School. *Sociology of Education*, Vol. 59, No. 3, pp. 156-166.
- Calero Martínez, J. (2008): Problemas en el acceso a la educación postobligatoria en España. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, vol. 1, núm. 1, enero, 2008
- Carabaña Morales, J. (1996): ¿Se devaluaron los títulos? *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Número 75, pp.173-213.
- Fernández Cordón J.A. y Tobío Soler C. (2005): Conciliar las responsabilidades familiares y laborales: políticas y prácticas sociales. Documentos de trabajo de Fundación Alternativas 79/2005.
- Fernández Enguita, Mariano (2001): La escuela a examen (Madrid, Ediciones Pirámide).
- Forquín, J.C. (1985): El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social. *Revista Educación y Sociedad*, núm. 3, Madrid.
- Fundación Foessa (1966): I Estudio sociológico sobre la situación social de España (Madrid, Euramérica).
- Fundación Foessa (1975): III Estudio sociológico sobre la situación social de España (Madrid, Euramérica).
- Fundación Foessa (1994): V Estudio Sociológico sobre la situación social de España (Madrid, Euramérica).
- Gómez Bueno, Carmen; Casares Fernández, Maica; Cifuentes Martínez, Claudia; Carmona Bretones, Antonia; Fernández Palomares, Francisco (2001): Identidades de género y feminización del éxito académico (Madrid, Centro de Investigación y Documentación Educativa, Ministerio de Educación Cultura y Deporte).
- Instituto Nacional de Estadística (1993): Encuesta Sociodemográfica 1991. Tomo II. Resultados Nacionales. Volumen 3. Formación (Madrid, Publicaciones INE).
- Langa Rosado, D. (2005): La "juventud" de los universitarios construida desde distintas posiciones de clase. *Revista Española de Sociología*, nº 5, pp. 71-90.

- Lareau, A. (1987): Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital. *Sociology of Education*, Vol. 60, No. 2, (Apr., 1987), pp. 73-85.
- Marques Perales, Ildefonso (2008): La educación postobligatoria en España y Andalucía. Colección Actual, nº 31 (Sevilla, Centro de Estudios Andaluces).
- Martín Criado, Enrique (2010): La escuela sin funciones (Barcelona, Bellaterra).
- Martín Criado, Enrique; Gómez Bueno, Carmen; Fernández Palomares, Francisco; Rodríguez Monge, Ángel (1998): Familias de clase obrera y escuela (San Sebastián, Iralka).
- Martínez García, J.S. (2006): Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas. *Revista de Educación*, 342. Enero-abril 2007, pp. 287-306.
- Menéndez Álvarez-Dardet, S; Jiménez García, L; Lorence Lara, B. (2008): Familia y adaptación escolar durante la infancia. XXI. *Revista de educación*, 10, pp. 97-110.
- Meil Landwerlin, Gerardo (2005): Padres e hijos en la España actual (Barcelona, Fundación La Caixa).
- Núñez C.E. (2005): Capítulo 3. Educación, en: A. Carreras y X. Tafunell (coords.) *Estadísticas históricas de España: Siglos XIX-XX* (Bilbao, Fundación BBVA).
- Parejo, Antonio y Heredia, Víctor (2007): *Estadísticas históricas de Educación y Cultura en Andalucía. Siglo XX* (Sevilla, Instituto de Estadística de Andalucía).
- Pérez Díaz, Víctor; Rodríguez, Juan Carlos; Fernández, Juan Jesús. (2009): Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España (Madrid, Fundación de las Cajas de Ahorros).
- Río Ruiz, M.A. y Jiménez Rodrigo, M.L. (2014): Perspectivas de evaluación de las políticas de incentivación de la continuidad y de la productividad escolar: aportaciones de un estudio sobre las becas 6000 en Andalucía. *Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, num.57-58, pp.3036-3058.
- Thin, D. (2006): Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. *Revista Brasileira de Educação* v. 11 nº 32.
- Tobío Soler, C. (2002): Conciliación o contradicción. Como hacen las madres trabajadoras. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Nº.97; pp. 155-198.

---

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