

INVERSIÓN PEDAGÓGICA Y ÉXITO ESCOLAR DEL ALUMNADO DE CLASE OBRERA

**CARMEN NIEVES PÉREZ SÁNCHEZ, MOISÉS BETANCORT MONTESINOS
Y LEOPOLDO CABRERA RODRÍGUEZ¹**

1.- Introducción

Este estudio trata de describir e interpretar las características de las familias obreras cuyos hijos e hijas cuentan con buenos resultados escolares. Los datos proceden de la “Evaluación General de Diagnóstico 2010” de 2º de la ESO” del MEC que se realizó sobre una muestra representativa de cada Comunidad Autónoma (aproximadamente de 1.500 estudiantes por Comunidad). Disponemos así de una muestra muy relevante que asciende a 27.961 estudiantes de 2º de ESO en el curso 2010-2011, extraída de una población total de 475.010 alumnos y alumnas de España. Tomamos como punto de partida las siguientes premisas ampliamente constatadas: que es una evidencia la persistencia de las desigualdades de oportunidades educativas por origen social, que la posición social de las familias afecta a los modelos de socialización, así como que existen modelos de socialización familiar más próximos al modelo escolar. Pretendemos averiguar qué pautas de socialización y estrategias son empleadas por las familias del alumnado con éxito escolar. Nuestra hipótesis es que las familias de clase obrera intentan reducir los efectos de la reproducción social a través de una inversión pedagógica, imitando en parte el comportamiento habitual de las familias de clase media, históricamente más identificadas con la ideología escolar. En esta línea, cuanto más parecido sean los modelos de socialización escolar y el familiar, mayores probabilidades de éxito académico por parte del alumnado. Por tanto, nos planteamos que los resultados escolares reflejan, en parte, las dinámicas familiares.

Este artículo comienza con una aproximación a dos esferas analíticas que atraviesan nuestra investigación: por un lado, la pertinencia de hacer estudios sobre las clases sociales, y en nuestro caso, sobre la clase obrera. Por otro, una revisión sobre las formas de abordar las relaciones entre

¹ Carmen Nieves Pérez Sánchez, cperez@ull.edu.es, profesora de Sociología de la Educación de la Universidad de La Laguna; Moisés Betancort Montesinos, moibemo@ull.edu.es, profesor de Metodología de la Universidad de La Laguna; Leopoldo Cabrera Rodríguez, lcabre@ull.edu.es, profesor de Sociología de la Educación de la Universidad de La Laguna.

escuela y clase obrera. Ambos apartados terminan con la descripción de nuestras posturas, ajustadas obviamente a nuestras hipótesis pero también a las limitaciones de la base de datos elegida. Tomando como muestra el alumnado de familias de clase obrera de 2º de la ESO (9.271 de un total muestral de 27.961), aplicamos una metodología cuantitativa e interpretamos los resultados escolares tomando en cuenta tanto los rasgos individuales como familiares.

Los resultados reafirman nuestros planteamientos iniciales pero también nos dicen otras cosas. Entre otras, que el éxito escolar se da “a pesar” de que la tipología de familia y sus prácticas educativas no sean las más adecuadas desde la perspectiva de la institución escolar.

2.- Sobre clase social

Desde el inicio de la Sociología de la Educación encontramos evidencias empíricas de la relación entre desigualdad social y educación, y teorías que explican el fracaso escolar de los grupos sociales más desfavorecidos de nuestra sociedad. Concretamente, las teorías de la reproducción (tanto en su versión economicista –Bowles y Gintis; Baudelot y Establet- como en la culturalista – Bourdieu y Passeron; Bernstein) apuntan a la clase social como la variable fundamental en la explicación del éxito y fracaso académico. Sin embargo, la permanente asociación entre origen social y rendimiento no ha traspasado los debates políticos y sociales, tampoco las conclusiones radicales de los teóricos de la reproducción han sido bien acogidas por ámbitos académicos, claramente implicados en la formación docente, como la pedagogía o la psicología educativa (Cabrera Montoya, Cabrera Rodríguez, Pérez Sánchez y Zamora Fortuny 2011). Pero lo cierto es que las “contra-razones a las teorías de la reproducción no han logrado discutir lo esencial, esto es, que la tendencia a la reproducción de la desigualdad social a través del sistema educativo explica más parte de la realidad que lo contrario y, más aún, que pese a ello la educación contribuye decididamente a dotar de legitimidad a la desigualdad social misma” (Ibídem: 309).

Obviamente no sólo son las corrientes sociológicas más radicales las que llevan tiempo demostrando el carácter reproductor del sistema educativo, los datos que se extraen de las evaluaciones al alumnado, tanto las internacionales como las nacionales (OCDE; MEC; Consejerías de Educación de las distintas Comunidades Autónomas) dan cuenta de la estrecha relación entre variables socioeconómicas y culturales y el dominio diferencial de competencias del alumnado. Dicho sea de paso, la persistencia de esta evidencia no ha repercutido, de forma clara y coherente, en el desarrollo de políticas educativas encaminadas a paliar los efectos de la reproducción social.

En términos generales, la expansión de la ideología meritocrática y el poder de las clases dominantes han provocado la eliminación de las clases sociales en los discursos y análisis hegemónicos. En España se ha impuesto, hasta la llegada de la crisis, la idea de que modernizarse significa olvidarse de las clases sociales, interpretando que se trata de un concepto anticuado (Navarro 2006). Sin embargo, es un concepto de enorme importancia para entender nuestra realidad, para entender cómo ha aumentado las desigualdades sociales y cómo ha disminuido la movilidad social (Echevarría 1999). Es necesario que desde nuestros estudios (Subirats 2014)

reconozcamos que la ubicación en la estructura social condiciona la vida de las personas, y que la distancia social existente entre los grupos define las posiciones sociales de los ciudadanos.

Muchas investigaciones adolecen de una completa definición de clase social, obviando, entre otras cuestiones, las dimensiones culturales de las clases sociales; más si no son interpretadas ni como formas de vida específicas ni como espacios de producción cultural (definiciones diferentes a las habituales concepciones etnocéntricas). A ello, se une, la necesidad de realizar estudios donde se pueda observar los procesos sociales (trayectorias de los grupos sociales en relación a otros grupos) y cronológicos de las familias. Además, la identificación de la clase obrera resulta más dificultosa por las transformaciones en las sociedades capitalistas desarrolladas. Al menos hasta la llegada de la crisis, y durante el siglo XX, se extienden una serie de factores que afectan profundamente a la identificación de las clases sociales y cuyo resultado es el crecimiento espectacular de “la clase media”. Entre otros, la internacionalización del capitalismo, cambios profundos en la organización del trabajo, movimiento acelerado en relación a las tecnologías de la producción; terciarización de la economía; consolidación del Estado de Bienestar y de las políticas de integración de las clases sociales subalternas; potentes mecanismos de universalización de opinión y consumo (Cabrera Montoya 1991: 36). Como también señalan Dubet y Martuccelli (2000: 103) la clase social no es sólo un conglomerado de individuos, sino un verdadero grupo social que comparte y tiene conciencia de compartir, quizás no un destino, pero por lo menos una experiencia, intereses y antagonismos con otras clases. La elevación del nivel de vida de los obreros desde la segunda guerra mundial, su acceso a determinados bienes de consumo, una disminución de sus efectivos desde la década de los 70, ha propiciado la teoría de la absorción de todas las clases, y de forma particular de la clase obrera por una vasta clase media. El modo de vida obrero pierde cada vez más sus contornos culturales y la capacidad para dotar a sus miembros de un sentimiento de exterioridad social. En definitiva, el agotamiento de la identidad se manifiesta en aspectos como: el voto obrero menos identificable como voto de clase; el alejamiento del lugar de trabajo y el de residencia; hábitos de consumo cada vez menos característicos.

En general, la pérdida de protagonismo y de fuerza interpretativa de las clases sociales y la transformación del mercado laboral ha generado, entre otras, una creciente flexibilidad en la construcción de las identidades. Por un lado, frente al poder identitario de la clase social de pertenencia, parecen primar los marcos microscópicos como los grupos de colegas, los conciudadanos de la misma edad y sexo, las personas con las que se coincide en modas, gustos, aficiones (Tezanos 2004: 38). En cierto sentido, se sustituyen las clases sociales por el sentido de clases de vida. Por otro, con la transformación de los tipos de empleos y las condiciones de trabajo (cuando lo hay) aumenta la exclusión y la vulnerabilidad social, y provoca que las experiencias vitales y laborales se vuelvan más fragmentarias y atomizadas (Sennet 2001; Villalón 2004).

Pero al mismo tiempo lo que no parece haber cambiado es que el modelo necesario para no estar excluidos socialmente sigue siendo tener un trabajo de cierta calidad, poder acceder a una vivienda, poder formar una familia, gozar de un cierto nivel de consumo y disfrutar de una determinada condición ciudadana (Tezanos 2004: 54). Y ello sigue estando condicionado por la desigualdad derivada de la pertenencia a las diferentes clases sociales.

Teniendo en cuenta las dificultades y limitaciones descritas, hemos optado por identificar al alumnado de clase obrera en los datos publicados por el Ministerio de Educación en su “Evaluación General de Diagnóstico”, a través de la clasificación sobre niveles ocupacionales de la OIT-CIUO-88 (<http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/>) y el nivel de estudios. Ambos factores quedan recogidos en los tres niveles (bienes de cualificación; bienes de organización y propiedad de los medios de producción) del modelo de E. O. Wright. Nuestra muestra, por tanto, está conformada básicamente por trabajadores asalariados, sin credenciales educativas y con una baja posición en la jerarquía laboral/empresarial. Somos conscientes de que esta selección puede contar con familias en posiciones contradictorias: por ejemplo, pequeños propietarios, autónomos, personas que trabajan para sí mismos. Otro elemento a tener en cuenta es que recogemos la posición de clase tanto de los padres como de las madres, porque da mejor cuenta de la situación real (diversa y con matices) y porque rompe el supuesto sexista de asignar a toda la unidad familiar la posición de clase del cabeza de familia (Requena, Salazar y Radl 2012:91). En cualquier caso, nuestro modelo², con las evidentes limitaciones teóricas señaladas, es operativo y nos permite adentrarnos aunque sea parcialmente en los datos de la población estudiantil y de sus familias.

3.- Desencuentro entre Escuela y Clase obrera. Cuestión de perspectiva

Las desventajas del alumnado de clase obrera y sus familias en la escuela pueden ser abordadas teniendo en cuenta dos grandes perspectivas:

a) La desigualdad de resultados escolares se explica por la propia naturaleza y estructura del sistema educativo. Encontramos, entre otros, a los máximos representantes de la reproducción cultural y el planteamiento general viene a ser el siguiente: la educación no puede ser igualitaria porque nuestra sociedad está conformada a partir de la desigualdad social, económica y cultural. Con lo que la escuela democrática actual, a pesar de que quiera comportarse como una institución de masas, no puede evitar desarrollar una cultura que se corresponde con la cultura de clase media (Cabrera Montoya 1991: 40). Y es que la escuela no fue históricamente construida para trabajadores, mujeres ni minorías étnicas. En su conformación, se convierte en hegemónica la cultura, actitudes, valores, comportamientos de los grupos dominantes (Fernández Enguita 1992: 112). Con mayor precisión, para Bourdieu y Passeron (1977) la acción pedagógica tiende a reproducir la estructura de clases, imponiendo (Violencia Simbólica) la cultura de las clases dominantes como legítima. Las relaciones entre la escuela y las familias obreras son claramente asimétricas, donde los alumnos y alumnas tienen, básicamente, dos opciones: se alejan de la cultura escolar (fracaso escolar, abandono escolar; trayectorias académicas cortas; itinerarios prácticos); se integran en la cultura académica, alejándose de la cultura propia (el premio es el éxito escolar y trayectorias académicas largas). Para Bernstein (1988) los conocimientos, los lenguajes y las pedagogías desarrolladas y valoradas en la escuela son elementos asumidos como propios por parte

² El CIS está aplicando desde Febrero del 2014 una clasificación parecida para sus estudios. Ver: http://www.cis.es/cis/export/sites/default/-Archivos/NotasdeInvestigacion/NI010_CNO11-CNAE09_Informe.pdf.

de las clases medias. Y ello a pesar de que actualmente algunos sectores de esta clase social se sienten más vulnerables y menos seguros de la reproducción a través de la escuela: “los cambios acaecidos en la esfera económica y en la esfera de la vida privada han sido lo suficientemente profundos como para que el mundo familiar funcione cada vez menos como una red de protección, sobre todo para garantizar a los hijos posiciones equivalentes a la de los padres, sin que la escuela, a la que desde la década de los 60 se había transferido masivamente el trabajo de reproducción, esté en condiciones de satisfacer las esperanzas que se habían depositado en ella” (Boltanski y Chiapello 2002: 25-26).

La escuela históricamente se ha desenvuelto en torno a una gran paradoja “al tener que garantizar el doble objetivo de socialización de toda la población y de mayor democratización en los resultados escolares y el de defensa de los privilegios tradicionales sin herir la sensibilidad social generada por los propios discursos sobre las posibilidades de movilidad social a través de la educación” (Cabrera Montoya 1991: 40). Paradoja que no ha se ha resuelto, ni asumiendo una concepción legitimista ni relativista de la cultura escolar y sus relaciones con las familias obreras (Grignon 1991).

b) El menor éxito escolar del alumnado de clase obrera se explica fundamentalmente por las formas poco adecuadas de socialización familiar. Siguiendo la revisión de Martín Criado et al (2000) sobre las investigaciones en torno a las formas de socialización familiar, encontramos que la mayoría contienen un fuerte carácter etnocéntrico y limitaciones conceptuales y metodológicas. En general, domina una conceptualización deficitaria sobre la socialización familiar de la clase obrera, bien en términos de aspiraciones de logro, de códigos lingüísticos o de prácticas educativas. Las prácticas educativas de los padres se han estudiado básicamente a través de dos dimensiones –control y apoyo paterno- (Brown and Iyengar 2008). Sin embargo, la búsqueda de las prácticas de socialización paternas más adecuadas para el éxito escolar ha desembocado en resultados muy diversos y contradictorios (Forquin 1985).

Autores como Kohn (1963), Bernstein (1986), Bourdieu (1987), Martín Criado et al (2000) y Lahire (2007) nos ofrecen modelos cimentados en la consideración de que el éxito escolar es más probable que se produzca allí donde las socializaciones familiares estén basadas en un modelo de autoridad universalista, el cual toma como referencia las normas generales y parte del desarrollo del autocontrol y de la autonomía de los hijos. Modelo que es más propio de los grupos sociales con mayor nivel de estudios y que coincide con la lógica presente en las escuelas. En una línea parecida, Collet (2013) describe tres estilos educativos -modelo estatutario; maternalista y contractualista-, (basados en las propuestas de Kellerhals y Montandon) vinculados a las posiciones de las familias en la estructura social. Observa como los estilos ideales de educación familiar no están distribuidos de forma uniforme en la estructura social: parece claro que el estilo estatutario y el maternalista (aunque en menor grado) están más extendidos entre los grupos obreros y de pequeños empleados; en las familias con más capital educativo domina el estilo contractualista. “Los diferentes modelos de educación familiar, a nuestro entender, no son positivos ni negativos en ellos mismos, sino que tienen diversos grados de “pertinencia social”. Así pues, parece claro que el estilo contractualista es el más pertinente en el contexto social actual y funciona como “modelo de referencia social”, ya que es el utilizado por las clase dominantes” (Collet 2013: 136).

Recopilando los ámbitos descritos tenemos que: las posibilidades de movilidad social a través de la escuela por parte de las familias obreras son limitadas. La falta de políticas globales y transformadoras (Martín Criado 2004; Cabrera Montoya 1991) que tomen como objetivo serio la modificación de las tendencias reproductoras, es paliada por la acción del alumnado y sus familias. En un marco claramente individualista, son los sujetos los que aplican estrategias para cambiar de posición, a través de la escuela. Este esfuerzo es claramente identificable y mucho más costoso que el que desarrollan las familias de clases medias pues las prácticas, los hábitos...en definitiva las culturas de las familias obreras no están presentes ni se reconocen en el ámbito escolar. Podríamos decir que en algunos aspectos se trata de una resocialización; recodificación de estilos, valores y prácticas. Y son a las familias obreras a las que se les exige dicho esfuerzo para adecuarse a la cultura escolar.

Hasta cierto punto, estamos hablando de una reconversión de los hábitos de familias de clase obrera, que supone interiorizar el poder de la escuela como un instrumento sólido para la búsqueda de una mejor posición social para sus hijos e hijas. Es decir, el incremento de la inversión pedagógica por parte de la clase obrera implica asumir, directa o indirectamente, uno de los principios básicos del sistema, esto es, la importancia de la acumulación de capital escolar como estrategia de movilidad y/o reproducción social.

El incremento en la inversión pedagógica por parte de las familias de clase obrera va asociado a toda una serie de cambios que ha afectado claramente a las configuraciones tanto de las familias como de las escuelas. Entre los cambios más significativos en el ámbito familiar: mayor simetría entre cónyuges, disminución de la natalidad, mayor inversión en tiempo y esfuerzo en la educación de los hijos, mayor repliegue de la familia nuclear (Martín Criado et al 2000; Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez 2001; Iglesias Usel y Marí Klose: 2011). Por apuntar unos cuantos en la esfera escolar que condicionan directamente la relación entre escuela y familia: primarización de la socialización secundaria de la escuela (Dubet y Martuccelli 2000; Cabrera Montoya 2005; Bolívar 2006); incorporación relativa de las familias como agentes educativos con responsabilidad en la gestión y participación en los centros escolares; cuestionamiento del poder de la escuela como institución niveladora de las desigualdades sociales.

No podemos entender completamente el papel de las familias obreras sin tener en cuenta la visión que desde las escuelas se tiene sobre ellas. Rastreando en la mirada y voces del profesorado³, encontramos (Pérez Sánchez y Noda Rodríguez 2012) que la relación ideal entre escuela y familia parece estar más cerca del modelo tradicional, configurado por una patente separación entre unos y otros, colocando a los profesores por encima de las familias, manteniendo una clara distancia social y física. Dentro de este modelo dominante de relaciones, podemos incluir

³ En una investigación realizada entre 2009-2011 al profesorado no universitario en Canarias, encontramos que de los factores que más influyen en los malos resultados del alumnado canario se encuentran, según sus percepciones, la falta en el alumnado de responsabilidad y disposición para el esfuerzo y la despreocupación de los padres por la educación de los hijos. Lo destacan 8 de cada 10 profesores encuestados. Cuestionarios propios pasados a unos 2.500 profesores y profesoras (10% del total). Cabrera, B. (Dir.): La compleja e inacabada constitución de grupos profesionales: origen social, condiciones de vida, prácticas y mentalidades sociales y laborales del profesorado no universitario en Canarias: <https://ddv.ull.es/users/bbaezfe/public/Informe%20Tecnico%20Completo%20PI%202007-006.pdf>.

las propuestas de “Escuelas de Padres”, recurso socorrido que refuerza, a nuestro juicio, tanto una visión idealizada de la escuela en la que algunas familias (fundamentalmente de clases populares) son consideradas “obstáculos” a la acción pedagógica, de forma que sería necesario escolarizar a toda la sociedad, empezando por los padres (Martín Criado 2004: 5), como una valoración deficitaria sobre las familias. A esto se une una falta de conciencia por parte de los docentes sobre la estrecha vinculación entre el conocimiento escolar (se considera algo dado y bueno por sí mismo) y los valores de clase media, con lo que las culturas populares asumen normalmente una posición subordinada y negativa que debe ser superada y compensada por la acción educativa (Grignon 1991; Martín Criado 2004; Mills 1959).

La inversión pedagógica (Martín Criado et al 2000) de las familias de clase trabajadora es pues un fenómeno claramente observable. Cuando las familias no cuentan con capital cultural intentan paliar dicho déficit a través de la inversión en tiempo, esfuerzo y recursos materiales en la escolarización de sus hijos e hijas, y de una implicación afectiva de éstos en la cultura y en la construcción de trayectorias escolares exitosas. En nuestro estudio analizamos el efecto de dicha inversión pedagógica de las familias seleccionadas a través de las opiniones y percepciones del alumnado en relación al papel de sus padres y madres en diferentes prácticas educativas –elección del centro escolar; ayuda en la realización de las tareas; pagar clases particulares; utilización de guarderías; asistencia a los centros escolares; comprobación cotidiana de las tareas escolares y de la marcha del curso-. Esta información nos permitirá identificar cierta diversidad de familias según el grado de implicación escolar y el reflejo en los rendimientos académicos.

4.- Nuestro estudio: Perfil del alumnado de origen obrero con éxito escolar

Trabajamos con datos de 9.271 alumnos y alumnas de 2º de la ESO que son parte de una muestra representativa de cada Comunidad Autónoma (aproximadamente de 1.500 alumnos por Comunidad) y censal de Ceuta y Melilla que dan un total muestral muy numeroso que asciende a 27.961 estudiantes en el curso 2010-2011 (ver tabla en anexo). Se trata de una muestra extraída de una población total de 475.010 estudiantes en 2º de la ESO en toda España (MEC 2012).

Contamos con dos grupos de variables. Por un lado, las *Características socio-académicas del alumnado*: Género; Tipo de Centro; Trayectorias Académicas (guardería y repetición de curso); Expectativas Académicas (hasta qué nivel piensan seguir estudiando). Por otro, las *Características de las familias*: Tipo de familia (en función de con quién viven: biparental; monoparental femenina; monoparental masculina y otras); modelo de familia en función de la situación laboral (modelo trabajador –ambos trabajan-; modelo tradicional –sólo trabaja el padre-; o sólo trabaja la madre); Prácticas Educativas de las Familias (por un lado, registramos la práctica de ayudar a hacer las tareas -familiares o externas-; y por otro, hemos creado dos variables que denominamos “implicación de las madres” e “implicación de los padres” a través de la comprobación cotidiana de las tareas, de la marcha del curso y de la asistencia a distintas actividades del centro escolar -reuniones, entrevistas, fiestas-). Finalmente discretizamos la variable éxito escolar, entendido como los mejores resultados de las pruebas pasadas por el MEC. Hemos tomado las puntuaciones en el

área de Lenguaje (las comparaciones de las distintas competencias entre Lenguaje, Matemáticas, Física y Social mostraron medias similares no significativamente distintas $p > 0,05$).

4.1. Metodología

Dado que el interés está en estudiar en nuestra muestra cómo se relacionan las distintas variables desde la distribución de frecuencias conjuntas, decidimos llevar a cabo un Análisis de Correspondencias Múltiples (ACM). Esta técnica permite estudiar perfiles de frecuencias derivadas de las variables estudiadas. La representación gráfica de las frecuencias en un espacio bi-dimensional nos permitirá estudiar dicha relación estimada a partir de la cercanía entre categorías. Por tanto, describiremos la co-ocurrencia de respuestas del alumnado encuestado. Se trata por tanto de una técnica muy visual que nos permite construir perfiles de respuesta en un gran conjunto de datos, como es nuestro caso.

4.2. Características socio-académicas y familiares:

De la descripción de nuestra muestra podemos destacar que la escuela pública es la opción más ampliamente elegida (78%) por las familias de clase obrera. Una parte importante (43%) ha elegido llevar a sus hijos e hijas a la guardería. Claramente se trata de un ejemplo de la inversión pedagógica con la previa asimilación que en parte contiene una asimilación de los discursos psicológicos y pedagógicos sobre la infancia. Se defiende la educación pre-escolar como beneficiosa para la correcta socialización de la infancia y como instrumento de compensación social. Además se trata de un instrumento necesario e importante para favorecer la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo pero que está atravesado por las condiciones económicas de las familias.

Tanto los datos sobre repeticiones de curso (un 38% ha repetido alguna vez) como la distribución de sus expectativas académicas, reflejan un perfil esperado aunque con algunos matices. La cantidad de repetidores resulta un dato importante, la media para toda la población de la muestra del MEC es 10 puntos menos; por otro lado, observando las expectativas académicas (en el cuestionario se les preguntaba directamente “¿hasta qué nivel piensan seguir estudiando?”) encontramos que un 42% piensa terminar estudios universitarios; el 18% no lo ha pensado; el 15% quiere terminar los estudios obligatorios; el 10 % el bachillerato y el 8% espera terminar un ciclo formativo de grado medio y también de grado superior, respectivamente. La distribución refleja el origen social pues si lo comparamos con las expectativas de grupos con mayores capitales escolares y culturales, encontramos que el alumnado de padres con estudios universitarios aspira en mucha mayor medida a terminar estudios universitarios que el alumnado con padres de estudios primarios y más aún si estudian en centros privados⁴. Aún así, las expectativas son más altas que las reflejadas

⁴En un trabajo anterior observamos claramente esta tendencia. Para el alumnado de 4º de la ESO y en Canarias: en los centros públicos, para el 62% de alumnado de padres universitarios pensaban terminar estudios universitarios frente al 31% de padres con estudios primarios, la proporción sube en los centros privados hasta el 77% y 38%, respectivamente. Pérez Sánchez, C.N., Montesinos Betancort, M., Hernández López, I. y Cabrera Rodríguez, L. (2013) b.

en otros estudios para el alumnado de padres con estudios primarios, intuimos, en todo caso, que van modificándose en los siguientes cursos de la ESO.

La distribución de las puntuaciones de las medidas de competencias utilizadas refuerza las conclusiones de todos los informes y estudios sobre la tendencia reproductora. En este sentido encontramos un 42% de los estudiantes ubicados en el rendimiento bajo⁵ (de los que el 15% estudia en un centro privado) frente a un escaso 25% del rendimiento alto (el 7% estudia en un centro privado) y un 33% de rendimiento medio (el 8% está matriculado en un centro privado). En el siguiente cuadro podemos ver las frecuencias de las relaciones entre rendimiento académico, género y tipo centro. Encontramos que las chicas cuentan con mejores puntuaciones tanto en los centros públicos como privados; y si unimos los datos de las escuelas públicas y privadas, las diferencias mayores entre unos y otras se dan en el grupo de rendimiento alto (5 puntos de diferencia) a favor de ellas.

Tabla I. Frecuencia y porcentaje del cruce de las variables género, tipo de Centro y Rendimiento en Lengua discretizado

		Tipo de Centro			
		Público		privado	
		Género		Género	
		Chica	chico	chica	chico
Lenguaje	Bajo Rendi	1532 (16,9%)	1659 (18,3%)	258 (2,8%)	318 (3,5%)
	Medio Rendi	1199 (13,2%)	1109 (12,2%)	337 (3,7%)	365 (4,1%)
	Alto Rendi	972 (10,7%)	611 (6,7%)	395 (4,3%)	276 (3,1%)

Fuente: Elaboración propia con datos del EGD 2010. MEC

⁵Para determinar el rendimiento alto, medio y bajo utilizamos un criterio percentílico estableciendo dos puntos de corte, el percentil 33 y el percentil 66.

Por otro lado, a pesar de los cambios estructurales que ha sufrido la familia contemporánea, entre los que destaca la visibilidad de diversos tipos de familias, lo cierto es que cerca del 90% de las familias son convencionales (Meil 2006:12). Igualmente para nuestra muestra, la gran mayoría del alumnado dice vivir en hogares conformados por familias biparentales (también un 90%), aunque existe un 8% que vive solo con su madre y un 1% que lo hace solo con su padre. Tendencia también coincidente con los datos generales (INE 2010) y es que los roles tradicionales de género parecen estar detrás de esta configuración. También el panorama laboral de padres y madres refleja un modelo tradicional (el 53% dice que su padre trabaja pero no su madre) aunque con ligeras tendencias tanto hacia el modelo más igualitario (el 26% son familias donde trabajan los dos) como al que sólo trabaja la madre (21%) (Feito 2010: 98). Al respecto de las relaciones entre las familias y el universo escolar, encontramos que una parte muy importante (65%) declara que recibe ayuda, tanto de sus familias (33%) como de academias o clases particulares (32%)⁶. Este registro nos indica que existe una amplia asimilación de las cuestiones escolares como responsabilidad parental por parte de las familias de clase obrera. En esta misma línea tenemos que interpretar que existe una importante implicación de los padres y madres en el desarrollo del proceso escolar (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez 2001; Marchesi 2005). Aunque proporcionalmente es diferente la implicación (independientemente del tipo de familia) en los asuntos escolares por parte de padres (77%) y madres (95%), lo que refuerza la perenne feminización de las tareas de cuidado y control escolar. En todo caso, encontramos un ligero cambio en la responsabilización de las tareas escolares por género en todas las clases sociales, aunque son más notorias en las familias de clase media (Iglesias Usel y Marí Klose 2011; CIS 2014). Indirectamente este fenómeno resulta de interés en tanto que es el modelo igualitario de reparto de las tareas escolares el que goza de mayor legitimidad⁷.

⁶ Para el caso portugués, el mercado de las clases particulares reacciona positivamente a las variables socio-económicas y culturales reflejando diferencias en las intencionalidades según el nivel de estudios de los padres del alumnado. Los hijos de padres universitarios buscan en las clases particulares mejorar los resultados que les permitan lograr un lugar en la educación superior; los de padres sin estudios universitarios lo hacen más como un apoyo para superar el fracaso en las asignaturas. Adelino Costa, Neto-Mendes, Ventura y Azevedo (2008).

⁷ Una muestra es la inclusión en los Barómetros del CIS de preguntas relativas a los repartos cotidianos de las tareas domésticas y escolares, así como de las opiniones de los ciudadanos al respecto. Ver: http://datos.cis.es/pdf/Es3017sd_A.pdf.

Tabla II. Implicación en las tareas escolares de padres y madres en función del tipo de familia.

Tabla de contingencia de Implicación de Padres por tipo de Familia (M.P.F = monoparental Femenina; M.P.M.= monoparental masculina).

$[\chi^2 (3)=276,12; p<0,05]$

Tabla de contingencia de Implicación de Madres por tipo de Familia (M.P.F = monoparental Femenina; M.P.M.= monoparental masculina).

$[\chi^2 (3)=83,20; p<0,05]$

			Tipo de Familia			
			Biparental	M.P.F	M.P.M.	otras
implicación del padre	No implicado	Recuento	1577	306	14	31
		% del total	18,10	3,51	0,16	0,36
		Residuos tipificados	-4,03	13,78	-1,53	2,55
	Implicado	Recuento	6310,00	335,00	81,00	58,00
		% del total	72,43	3,85	0,93	0,67
		Residuos tipificados	2,15	-7,35	0,82	-1,36
			biparental	M.P.F.	M.P.M.	otras
implicación de la madre	No implicada	Recuento	322	32	20	10
		% del total	3,67	0,36	0,23	0,11
		Residuos tipificados	-1,27	0,27	8,29	3,01
	Implicada	Recuento	7572,00	665,00	67,00	81,00
		% del total	86,35	7,58	0,76	0,92
		Residuos tipificados	0,27	-0,06	-1,78	-0,64

Fuente: Elaboración propia con datos del EGD 2010. MEC

5.- Resultados

5.1. Rendimiento escolar, género, trayectorias académicas, tipo de centros y expectativas académicas. .- (Interpretación Figura 1)

El perfil socio-académico del alumnado de rendimiento alto se caracteriza por ser mujer, no ha repetido curso, estudia en un centro público y piensa realizar estudios universitarios. Las chicas que cuentan con rendimientos altos aspiran también a terminar estudios de bachillerato o reconocen que no lo han pensado en el momento en el que se les pregunta.

Las adolescentes de familias obreras rinden más en la escuela que sus compañeros varones, como señalamos anteriormente. Esta tendencia coincide con las evidencias observadas por otros (por ejemplo, Martínez García 2013) y por nuestros propios estudios (Pérez y Betancort 2010), para todas las alumnas, independientemente de su origen social. Las interpretaciones en relación al mejor aprovechamiento y adaptación escolar de las chicas son de distinto tipo (Merino, Sala y Troiano 2003: 367). Por un lado, están las explicaciones que enfatizan que las características típicas de las chicas (aceptación de las normas, tranquilidad, sumisión, pasividad, etc.) son más acordes

con los requerimientos desarrollados en la escuela (Marchesi 2004: 35). Sin embargo, algunas de estas características se habían utilizado para explicar justo lo contrario cuando el nivel educativo de las mujeres era bajo. Por tanto, y contradictoriamente, las diferencias culturales o biológicas se emplean ahora para explicar su alto nivel educativo (Martínez García 2007: 298). En otra línea, se apunta al desarrollo del lenguaje como fuente de explicación fundamental (Mitsos y Browne 1998), entendiéndose que la escuela es una experiencia fundamentalmente lingüística y que son las niñas las que desarrollan especialmente esta habilidad (Subirats y Brullet 1989). Otros argumentos señalan que el éxito femenino en la educación es el resultado acumulativo de estrategias individuales en un contexto relativamente favorable (Sharpe 1994; Fernández Enguita 1997; Martínez García 2007). Como señala Fernández Enguita (1997: 121), el escenario escolar, en comparación con el hogar y el empleo, es el más igualitario, a pesar de las críticas, y el que puede darles mejores resultados. El hogar puede significar trabajo doméstico y subordinación, y el empleo se sigue caracterizando por salarios más bajos y mayor porcentaje de paro. En este sentido, “la combinación entre aumento de la participación laboral femenina y desigualdad laboral entre hombres y mujeres ha llevado a ellas a invertir más en educación, pues el coste de oportunidad de estudiar para las mujeres es menor y los beneficios, mayores” (Martínez García 2007: 297).

Como hemos visto más arriba, llama la atención, sin embargo, una cierta desconexión entre rendimiento y expectativas académicas. Si bien tenemos que ser prudentes pues se les pregunta a niños y niñas de 14 años por sus expectativas a largo plazo, encontramos que sus percepciones están atravesadas no sólo por su etapa vital sino fundamentalmente por su origen social y por su ubicación en la división sexual, de modo que el éxito (relativo) obtenido en la escolarización obligatoria puede que no tenga “la fuerza suficiente como para percibir el futuro en claves distintas a las de su medio. (...) han interiorizado no tanto las posibilidades del ascenso como las imposibilidades de la promoción, en forma de autolimitaciones individuales” (Pérez Sánchez 2002: 478).

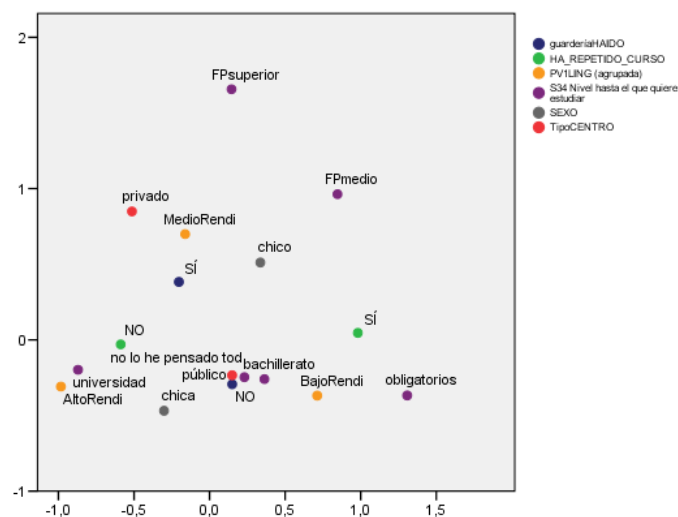
En relación al rendimiento medio, se trata de un alumnado masculino, que ha ido a guardería, estudia en un centro privado, espera terminar estudios profesionales (en mayor medida medios que superiores). Con respecto a estos patrones, y como se ha visto en otros estudios (por ejemplo Cabrera Rodríguez y Cabrera Montoya 2008), la escolarización en el sector privado no garantiza para todo el alumnado un mayor éxito escolar, la condición social interfiere claramente. Y es que los datos reflejan que los esfuerzos asumidos por las familias no parecen traducirse ni en puntuaciones más elevadas ni en elecciones escolares más largas y académicas para sus hijos varones. Que sean ellos los que aspiran a terminar estudios profesionales, sean medios o superiores, es una tendencia también ampliamente observada (MEC 2012) pero también que sean los hijos de las familias obreras frente a los de familias de clase media (Pérez Sánchez, Betancort Montesinos, Hernández López y Cabrera Rodríguez 2013b).

Por último, el alumnado de rendimiento bajo no ha ido a guardería, estudia en un centro público, ha repetido curso y entre sus expectativas está terminar estudios obligatorios, y en menor proporción bachillerato o “no lo ha pensado todavía”. El alumnado de rendimiento bajo cuenta con un perfil esperado: observamos un patrón claro que une rendimiento, trayectorias y expectativas. Qué dicho perfil se de más en los centros públicos también es un dato ampliamente

demostrado y contrastado y refleja las dificultades de los alumnos y alumnas de clase obrera para encontrar recompensas en su estancia en la institución escolar.

Figura 1. Representación en el espacio bidimensional de las distancias entre las categorías correspondientes al grupo de variables de características socio-académicas del alumnado y rendimiento en lengua

Características socioacadémicas del alumnado y rendimiento



5.2. Rendimiento escolar, tipo de familias, situación laboral y prácticas educativas de las familias (Interpretación Figura 2)

La mayor parte de los estudios centrados en las relaciones entre tipo de familias y rendimiento académico concluyen que el alumnado de las familias monoparentales tienen menos éxito escolar y más probabilidades de abandono escolar temprano; sin embargo, otros estudios demuestran que la estructura familiar no es una variable determinante sino las condiciones económicas y sociales de las familias (Pérez Sánchez, Betancort Montesinos y Cabrera Rodríguez 2013 a: 174). En esta última línea, observamos que las mejores puntuaciones se asocian a un alumnado cuyo modelo familiar es tanto biparental como monoparental femenino. Pero además, los estudiantes que viven sólo con sus madres declaran que no reciben ayuda para hacer sus deberes (ni externa ni familiar) y que sus madres no están muy implicadas en su proceso escolar (recordemos que entendemos por implicación escolar la combinación de la comprobación cotidiana de las tareas y de la marcha del curso, así como la asistencia a distintas actividades del centro). En este caso, la falta de implicación familiar puede entenderse por las propias condiciones vitales. La monoparentalidad femenina supone una serie de limitaciones que no parecen

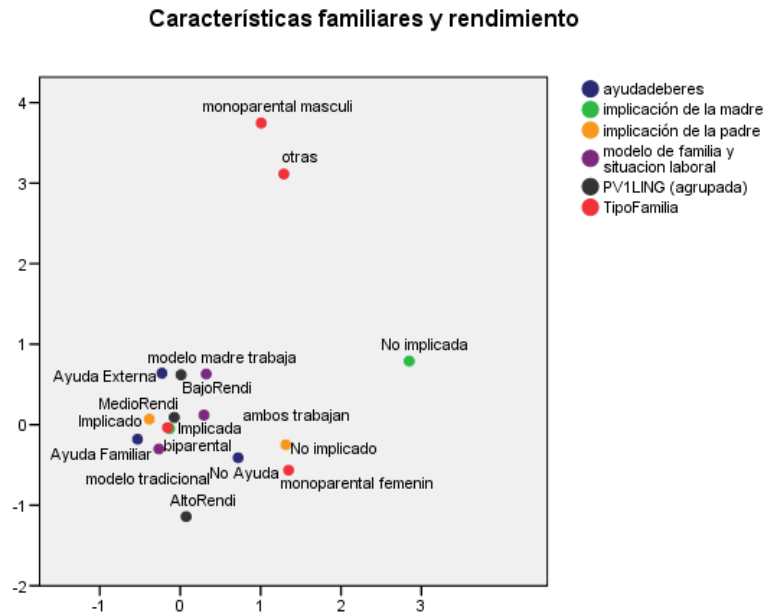
convertirse en un efecto negativo para el desarrollo académico de sus hijos, fundamentalmente de sus hijas. Para el alumnado con mejores rendimientos que vive con ambos progenitores domina el modelo tradicional, es decir trabajan los padres y las madres no, y además reconocen que reciben ayuda de su familia. En este perfil familiar, las madres están más implicadas en el control y vigilancia del desarrollo académico de sus hijos e hijas, que los padres.

Por tanto, para el grupo mejor situado académicamente encontramos dos registros bien diferenciados, en el caso de las familias monoparentales existe una clara identificación individual de las hijas y no tanto una inversión pedagógica familiar que no parece hacer falta. Sin embargo, en el modelo tradicional familiar se hace evidente una implicación familiar, liderada por las madres.

Pero si hay un grupo donde la tesis de la inversión pedagógica cobra mayor énfasis es el de los estudiantes de rendimiento medio. Así encontramos que dicen recibir ayuda externa y familiar, además es el grupo que cuenta con más alumnos y alumnas matriculados en centros privados (como vimos anteriormente) y sus padres y madres aparecen como implicados en las cuestiones escolares. En relación a los tipos de familias, encontramos que para este grupo es más frecuente pertenecer a hogares con familias biparentales, donde tanto trabajan los dos progenitores como sólo lo hacen los padres.

Finalmente, el perfil del alumnado de rendimiento bajo está conformado por los siguientes rasgos: se trata de hogares con familias biparentales donde trabajan las madres fuera del hogar pero no lo hacen los padres. Situación provocada probablemente por la crisis económica que afecta más directamente a las clases populares, pues en décadas anteriores la mayoría de las familias contaban con padres activos laboralmente (Feito 2010: 98). La implicación familiar es escasa y de darse es femenina. La inversión pedagógica se establece a través de las ayudas externas pues son los estudiantes que parecen asistir a clases de apoyo escolar para aprobar las materias pero aparecen más alejados del hábitus escolar en lo que se refiere a la no asistencia a guarderías, como habíamos visto en el anterior gráfico.

Figura 2. Representación en el espacio bidimensional de las distancias entre las categorías correspondientes al grupo de variables de características familiares y rendimiento en lengua



6. - Conclusiones

La tesis de la “inversión pedagógica” (asistir a guarderías, ir a centro privado, implicación de padre y madre, contar con ayudas tanto externas como familiares) explica en mayor medida el rendimiento medio del alumnado encuestado y en menor medida el rendimiento alto y el bajo. Indirectamente, la tesis de la inversión pedagógica supone interpretar que el éxito de la escuela necesita de la formación “escolar” de las familias. Para nuestra muestra el “esfuerzo familiar” parece no tener la recompensa esperada, ni son los que rinden más ni los que cuentan con más altas expectativas académicas. Sin embargo, es importante matizar que la ayuda de las familias está condicionada por los propios resultados y experiencias de sus hijos e hijas, con lo que necesitamos realizar estudios longitudinales para profundizar de forma más completa sobre las trayectorias académicas del alumnado, para nuestro caso de familias de clase obrera.

El éxito individual de los miembros de la clase obrera no siempre significa una fuerte inversión pedagógica por parte de sus familias lo que supone reforzar el triunfo de la ideología meritocrática y la justificación del poder equilibrador de la escuela.

Bibliografía

- Adelino Costa, J., Neto-Mendes, A. Ventura, A. y Azevedo, S. (2008): O mercado das explicações em Portugal e a construção dos resultados escolares, *Tempora*, 11.
- Bernstein, B. (1986): Una crítica de la 'educación compensatoria, en Wrigth Mills (Ed.) *Materiales de Sociología Crítica* (Madrid, La Piqueta).
- Bernstein, B. (1988): *Clases, códigos y control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas* (tomo II) (Madrid, Akal).
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1977): *Reproduction in education, society and culture*. (Londres, Sage).
- Bourdieu, P. (1987): Los tres estados del capital cultural, *Revista Sociológica*, nº 5.
- Brown, L. y Shrinidhi I. (2008): Parenting styles: the impact on student achievement, *Marriage & Family Review* 43 (1 & 2) 14-38.
- Cabrera Montoya, B. (1991): Culturas sociales y culturas escolares en la Sociología de la Educación. Recuperando a A. Gramsci, *Tempora*, nº 17-18, 25-56.
- Cabrera Montoya, B. (2005): ¿Qué formación para qué empleo?, *Indaga*, nº 3, 67-100.
- Cabrera Montoya, B., Cabrera Rodríguez, L., Pérez Sánchez, C.N. y Zamora Fortuny, B. (2011): La desigualdad legítima de la escuela justa', *Rase*, vol. 4, núm.1, 307-335.
- Cabrera Rodríguez, L. y Cabrera Montoya, B. (2008): Heterogeneidad de centros y desigualdades de rendimiento educativo, *Tempora*, 11, 61-99.
- CIS (2014): Estudio nº 3017. Barómetro de Marzo 2014, Madrid, CIS. Se puede consultar en:
http://www.cis.es/cis/opencms/ES/NoticiasNovedades/InfoCIS/2014/Documentacion_3017.html.
- Collet Sabé, J. (2013): ¿Cómo y para qué educan las familias hoy? Los nuevos procesos de socialización familiar (Barcelona, Icaria).
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (2000): ¿En qué sociedad vivimos? (Buenos Aires, Losada).
- Echevarría Zabalza, J. (1999): *La movilidad social en España* (Madrid, Istmo).
- Feito, R. (2010): Familias y escuela. Las razones de un desencuentro, *Educación y Futuro*, nº 22, 87-107.

- Fernández Enguita, M. (1997): Las desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación, en Fdez. Enguita, M. (Coord.) Sociología de las instituciones de educación secundaria (Barcelona, ICE).
- Forquin, J. Cl. (1985): El enfoque sociológico del éxito y el fracaso escolares: desigualdades de éxito escolar y origen social, Educación y Sociedad 3: 198-228.
- Grignon, Cl. (1991): La escuela y las culturas populares, Archipiélago, nº 6.
- INE (2010): Mujeres y Hombres en España (Madrid, INE).
- Iglesias Usel, J. y Marí Klose, P. (2011): La familia española en el siglo XXI. Los retos del cambio social, en Chacón, F. Bestard, J. (Dir.) Familias (Madrid, Cátedra).
- Kohn, M. L. (1963): Social class and parent-child relationships: an interpretation, American Journal of Sociology 68: 471-480.
- Lahire, B. (2007): Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples, Revista de Antropología Social, nº 16.
- Marchesi, A. (2004): Qué será de nosotros, los malos alumnos (Madrid, Alianza Ensayo).
- Marchesi, A. y Pérez, E. M^a. (2005): Opinión de las familias sobre la calidad de la educación (Madrid, Fuhem).
- Martín Criado, E. Gómez Bueno, C. Fernández Palomares, F. y Rodríguez Monge, A. (2000): Familias de clase obrera y escuela (Irún, Iralka).
- Martín Criado, E. (2004): El idealismo como programa y como método de las reformas escolares, El nudo de la red, nº 3 y 4.
- Martínez García, J. S. (2007): Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas, Revista de Educación, 342, 287-306.
- Martínez García, J. S. (2013): Estructura social y desigualdad en España (Madrid, Catarata).
- MEC (2011): Evaluación General de Diagnóstico 2010. Educación Secundaria Obligatoria. Segundo Curso. Informe (Madrid, MEC) Disponible en: http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/evaluacion-diagnostico.html#EGD_2010_2.
- MEC (2012): Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2010-11. (Madrid, MEC). Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2010-2011.html>
- Meil, G. (2006): Padres e hijos en la España actual (Barcelona, Estudios de La Caixa).

- Merino, R. Sala, G y Troiano, H. (2003): Desigualdades de clase, género y etnia en educación, en Palomares, F. (Coord.) Sociología de la Educación (Madrid, Pearson).
- Mitsos, E. y Browne, K. (1998): Gender differences in education: the underachievement of boys, *Sociology Review*, vol. 8, núm. 1.
- Navarro, V. (2006): El subdesarrollo social en España. Causas y consecuencias, (Barcelona, Anagrama).
- OIT (2005): CIUO. Clasificación Internacional uniforme de ocupaciones (OIT). Se puede consultar: <http://www.ilo.org/public/spanish/bureau/stat/isco/>.
- Pérez-Díaz, V. Rodríguez J.C. y Sánchez, L. (2001): La familia española anta la educación de sus hijos (Barcelona, Fundación La Caixa).
- Pérez Sánchez, C.N. (2002): Posiciones frente a la escuela por parte de alumnas de origen subalterno, *Revista de Educación*, 329, 463-486.
- Pérez Sánchez, C.N. (2006): Nuevas lógicas educativas para viejas cuestiones, *Tempora*, nº 9, 61-83.
- Pérez Sánchez, C.N. y Betancort Montesinos, M. (2010): Diferencias de género en las prácticas y expectativas educativas del alumnado de 4º de la ESO en Canarias, en Molina, F. (Coord) *Sociedad, familia y educación* (Valencia, Editorial Germania).
- Pérez Sánchez, C.N. y Noda Rodríguez, M. (2012): La familia en el punto de mira del profesorado, *Actas de la XVI Conferencia de Sociología de la Educación* (Vol.1), (Oviedo, ASE).
- Pérez Sánchez, C.N; Betancort Montesinos, M. y Cabrera Rodríguez, L. (2013) a: Family influences in academic achievement. A study of the Canary Islands”, *Revista Internacional de Sociología* Vol. 71, nº 1, Enero-Abril, 169-187.
- Pérez Sánchez, C.N; Betancort Montesinos, M., Hernández López, I. y Cabrera Rodríguez, L. (2013) b: Identificación escolar, expectativas académicas, género y tipo de centros: Un estudio multivariado cualitativo del alumnado de 4º de la ESO en Canarias, comunicación presentada en el XI Congreso de la FES, Madrid.
- Requena, M., Salazar, L. y Radl, J. (2012): *Estratificación social*, (Madrid, McGraw Hill).
- Sharpe, S. (1994): *Just like a girl: how girl learn to be women* (Harmondsworth, Penguin)
- Sennet, R. (2001): La calle y la oficina: dos fuentes de identidad, en Giddens, A. y Huntton, W. (Eds.) *En el límite. La vida en el capitalismo global* (Barcelona, Tusquets).

- Subirats, M. y Brullet, C. (1989): La transmisión de los géneros en la escuela mixta, en Ortega, F; González García, E.; Guerrero, A.; Sánchez, M^a Ed. (Comp.) Manual de Sociología de la Educación (Madrid, Visor).
- Subirats, M. (2014): Lo importante hoy no es la transmisión de conocimientos sino los criterios para seleccionarlos, entrevista a Marina Subirats de Toni Merigó en <http://lamentable.org/lo-importante-hoy-no-es-la-transmision-de-conocimientos-sino-los-criterios-para-seleccionarlos/>.
- Tezanos, J. F. (2004): Revolución tecnológica y cambios socio-culturales. Nuevas identidades en las sociedades tecnológicas avanzadas, en Tezanos, J. F. (Ed.) Tendencias en identidades, valores y creencias (Madrid, Sistema).
- Villalón, J.J. (2004): Identidades individuales y participación cívica en las sociedades tecnológicas avanzadas, en Tezanos, J. F. (Ed.) Tendencias en identidades, valores y creencias (Madrid, Sistema).
- Van Zanten, A. (2007): Reflexividad y elección de la escuela por los padres de clase media en Francia, *Revista de Antropología Social*, vol. 16, 245-278.

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