

Cómo juzga la escuela a las familias¹

How school judges families

Javier Rujas Martínez-Novillo²

Resumen

Este artículo analiza cómo la escuela juzga a las familias partiendo de los juicios cotidianos de los docentes en el primer ciclo de la ESO. Basándose en un trabajo de campo etnográfico en un instituto público de un barrio popular, estudia los esquemas de percepción y apreciación que moviliza el profesorado al pronunciarse sobre las familias de sus alumnos, prestando especial atención a las diferencias de clase. Los docentes juzgan cotidianamente a las familias atribuyendo las dificultades escolares de sus alumnos a una desimplicación o una falta de “apoyo familiar”, manifestando ambivalencias frente a las desigualdades de origen social. La tensión en sus discursos entre el reconocimiento de las situaciones “difíciles” y las “carencias” objetivas y la culpabilización de las familias o la descalificación de la socialización familiar pone de manifiesto la compleja relación existente entre el sistema escolar y unas familias de clases populares diversas y en transformación.

Palabras clave

Juicio escolar, relación familia-escuela, clases sociales, clases populares, desigualdades educativas.

Abstract

This paper analyses how school judges families studying teachers' ordinary judgements in the first grades of secondary compulsory education in Spain. The study is based on an ethnographic fieldwork conducted in a state secondary school in an urban working class area and focuses on the schemes of perception and appreciation used by teachers in their discourses on families, paying special attention to social class differences. Teachers make judgments about families in their ordinary routines, usually referring learning difficulties to a lack of “implication” and “support” from families and showing ambivalences towards social class inequalities. The tension in their discourses between the acknowledgement of “difficult” situations and objective disadvantages and the blaming of families and the disqualification of familial socialization shows the complex relationship existing between the school system and the diverse and changing working class families.

1 Este trabajo forma parte de una tesis doctoral realizada gracias al programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del MEC. Agradezco sus comentarios a mis directores, a los miembros del tribunal y a los revisores anónimos.

2 Universidad Complutense de Madrid; javier.rujas@ucm.es

Key words

Teachers' judgements, family-school relationship, social class, working class, educational inequality.

Recibido: 15-06-2016
Aceptado: 26-08-2016

Introducción

Frente a la abstracción de la familia –mentada más que estudiada– en las sociologías de la educación de los años sesenta y setenta, en las últimas décadas se ha desarrollado un interés creciente por las relaciones entre familia y escuela (Terrail, 1997). Se han analizado, entre otros, las estrategias familiares de elección de centro, las diferencias en las prácticas de socialización de las familias de distintos orígenes sociales, las relaciones entre familias y docentes, y la participación de las familias en los centros escolares. Sin embargo, parece haberse estudiado menos cómo los agentes de la institución escolar juzgan y categorizan a las familias y cómo estas clasificaciones afectan a sus relaciones con ellas (Río, 2010: 88).

Analizar la producción del *juicio escolar* es central para entender cómo se relacionan los estudiantes y sus familias con la escuela y cómo el sistema escolar se relaciona a su vez con ellos. Más aun teniendo en cuenta algunas transformaciones recientes. Por un lado, la generalización de un nuevo modelo legítimo de relación familia-escuela que exige una estrecha colaboración entre ambas (Lareau, 1987), incrementando las expectativas sobre los padres en materia escolar (Reay, 2005), y que ha traído el auge de la problemática explicación del rendimiento escolar por la “implicación” de las familias (Martín Criado *et al.*, 2014; Alonso, 2014). Por otro, la transformación de las clases sociales y de su relación con la institución escolar: ha crecido la inversión en capital escolar por parte de las clases populares, que han modificado sus prácticas de socialización –no sin ambivalencias y contradicciones–, pero persiste la desigualdad de clase frente al éxito escolar (Martín Criado *et al.*, 2000; Martín Criado, 2014; Martín y Bruquetas, 2014).

Este artículo analiza cómo la escuela juzga a las familias partiendo de los juicios cotidianos de los docentes en el primer ciclo de la ESO. Para ello, se basa en un trabajo de campo etnográfico realizado en el curso 2012-2013 en un instituto público de educación secundaria de un barrio popular del sur de Madrid. En él se realizaron una treintena de entrevistas a docentes, técnicos socioeducativos y alumnos y se hizo observación en dos grupos (uno de primero y otro de segundo curso de ESO), en la sala de profesores y en las juntas de evaluación³. El análisis se centra en los esquemas de percepción y apreciación empleados por los profesionales para juzgar a las familias, apostando por comprender los discursos como prácticas vinculadas a estrategias que dependen a la vez de posiciones sociales y dinámicas de relaciones.

Asimismo, atenderemos especialmente a las diferencias de clase y a la relación entre las instituciones escolares de secundaria y las clases populares. La población que recibe el centro estudiado está formada por un grueso de clases populares (fracciones “instaladas”, precarias o en riesgo de exclusión) y una proporción menor de clases medias. Ello permite ver contrastes entre las formas de juzgar a unos y a otros. Sin embargo, las familias que suscitan más juicios son aquellas que plantean “problemas” a la institución, aquellas percibidas como “difíciles” o más alejadas de las exigencias escolares. Ello hace que los discursos analizados se centren sobre todo en las familias de clases populares.

3 Todos los fragmentos empleados en este texto provienen de entrevistas a docentes (15), aunque los análisis se basan también en la observación. Entre paréntesis indicaremos, por este orden, el sexo del entrevistado (H-M), la asignatura impartida (Len: Lengua, Mat: Matemáticas, MatComp: Matemáticas en programa de educación compensatoria, Ing: Inglés, CCNN: Ciencias Naturales) o el cargo (JE: Jefe de estudios) y el curso (ESO1, ESO2).

El juicio escolar y las familias

La escuela juzga y clasifica continuamente a sus “usuarios”. Si los agentes de la institución escolar categorizan a los alumnos de distintos orígenes sociales según esquemas que afectan a sus expectativas y acciones (Becker, 1952; Bourdieu y Saint Martin, 1975; Tarabini, 2015), esto mismo ocurre en su relación con las familias (Río, 2010). Estas formas de clasificación tienen lugar a través de una multitud de juicios cotidianos que se expresan en distintas situaciones y según distintos modos de expresión (con distintos grados de censura, crudeza, simpleza o complejidad, concreción o generalidad). El juicio escolar no es neutro socialmente y produce jerarquías simbólicas. Los esquemas de percepción y apreciación en que se basa, *incorporados* por los agentes, son movilizados de forma práctica, generando reacciones tanto mentales como corporales y emocionales en ellos (Bourdieu, 2008 [1980]). Estas categorías, además, son variables en el tiempo, según las etapas educativas, las posiciones y trayectorias de quienes las usan y las constricciones situacionales (Darmon, 2012).

La sociología de la educación ha mostrado reiteradamente que el juicio escolar afecta a los estudiantes, condicionando sus expectativas y estrategias escolares (Rist, 1991 [1977]), pero sabemos menos de cómo incide en las familias y en sus relaciones con la institución escolar y con la escolaridad de sus hijos. Al juzgar a los alumnos, la escuela juzga indirectamente a sus padres (Perrenoud, 1994): éstos se sienten responsables de los “éxitos” y “fracasos” de sus hijos y pueden percibir las valoraciones docentes como un cuestionamiento de su labor educativa y una descalificación simbólica. Si las familias se ven denigradas o sienten las acciones docentes como faltas de respeto, la relación puede tender fácilmente al conflicto o a la evitación del contacto (Martín Criado *et al.*, 2014: 443). Lo que se espera de los padres y sus posibilidades de cumplirlo dependen, además, de su posición social y sus recursos sociales, económicos y culturales (Lareau, 1987).

No obstante, los *juicios sobre los estudiantes* (que indirectamente enjuician y afectan a las familias) y los *juicios sobre las familias* (que las caracterizan y evalúan de forma directa) tienen una autonomía relativa. En este artículo nos centramos los segundos, tal y como se manifiestan en las conversaciones cotidianas y en las entrevistas. En ellas se hace frecuentemente referencia a las familias de los alumnos para explicar su forma de ser o estar en el centro –su fracaso o su mal comportamiento– o para “contextualizarla” sin establecer un vínculo causal explícito, pero sugiriendo una relación. Esta atribución de sus dificultades escolares a sus familias o a su socialización familiar se basa en el juicio al alumno y el juicio a los padres (si ha habido contacto con ellos o se ha recibido información sobre ellos por otras vías). Muchas veces, sin embargo, se basa únicamente en el juicio al alumno, del que se deducen las propiedades de su familia y de la socialización que ésta practica. Se juzga entonces una socialización familiar que no es directamente visible para los docentes a partir de las marcas de la misma que creen ver en sus alumnos.

Fracaso escolar, fracaso parental: la responsabilización de las familias

Es frecuente en el ámbito educativo el esquema que liga el fracaso escolar a las familias de los alumnos, haciéndolas responsables de éste. Esta atribución de responsabilidad puede adoptar una forma más suave o más cruda según el docente y suele basarse en un juicio negativo sobre la *implicación* de las familias:

Que a lo mejor lo que falta ahí, que las familias se impliquen. Aunque yo, también te tengo que decir que a mí mis padres nunca me dijeron que trabajara, a ninguno de los tres [hermanos]. Y yo no sé, estudiamos todos. No sé si es que la cosa va a peor. (M-MatComp-ESO2).

El término “implicación” alude a un compromiso consciente y explícito de las familias y atribuye una mala calidad *moral* al que no “se implica”. No obstante, aunque no siempre se precise en qué consiste esa

“implicación”, pues como argumento de sentido común circula sin necesidad de explicitarse, ésta se pide en una dirección precisa: la de un compromiso con el modo de socialización escolar. Este discurso demanda una colaboración de las familias con la institución en el sentido de una adaptación a las exigencias escolares, deslegitimando otras posibles formas de “implicación” en la educación de sus hijos. Además, se basa en una parte pequeña y exagerada de las clases populares (Martín Criado *et al.*, 2014) y expresa una *distancia de clase*, traduciendo una distancia frente al modo escolar de socialización en un defecto moral.

Esta “desimplicación” familiar se remite frecuentemente al paso de primaria a secundaria, donde los padres relajarían el control sobre sus hijos y les dejarían una mayor autonomía, juzgada negativamente desde el punto de vista escolar:

Entonces, yo creo que hay que concienciar muchísimo a las familias. Lo que pasa que en la sociedad en que vivimos, con el horario de trabajo de los padres, los chavales quedan mucho a su aire. Entonces ya, cuando llegan a secundaria, que ya los ven un poco más mayores, ya están menos encima de ellos. Porque cuando están en primaria, si no están los padres, siempre hay alguien encima, ¿no? [...] Cuando llegan a secundaria, ya son los niños de la llave al cuello. Y ya los dejan un poquito más. Yo creo que los padres deberían estar un poquito más encima. (M-Mat-ESO2).

La “desimplicación” de los padres en ese momento clave de la escolaridad es juzgada como un error estratégico: habría que “estar encima” de ellos (metáfora física que remite a un control continuo y constante del trabajo escolar). La acción para atajar el problema estaría del lado de las familias y pasaría por la solución voluntarista de *concienciarlas* (en contradicción con la atribución de parte del problema a las condiciones de trabajo de los padres, que no se cambian con su concienciación).

La responsabilización de las familias también puede traducirse en una atribución directa del fracaso escolar a un *fracaso parental*. En este caso, el problema no lo tendrían tanto los alumnos, que serían víctimas de una educación “fallida” o de la delegación a la escuela de su función educadora por parte de sus familias:

Yo creo que hay que mirar primero el fracaso parental antes de mirar al fracaso escolar. Porque yo creo que hay cierta tendencia cuando llegan los doce años, ya ‘son mayores, que los eduquen’, ‘hay que educarles, les mandamos al instituto para que les eduquen ellos’. [...] Vamos, en los casos peores, en los casos que suelen ser fracaso escolar, está muy unido. Los niños que tienen ahí el apoyo en casa y están los padres un poco encima son los que... que sacan mejor, sacan mejores notas al final y no fracasan tanto. Está, yo creo que está muy unido el fracaso escolar a la situación familiar, y social. [...] Los niños buenos, los niños seguros y con buen apoyo en casa no se suelen desviar. (M-Ing-ESO2).

El rendimiento académico dependería de la “situación familiar” entendida como lo “encima” que estén los padres de sus hijos. Lo opuesto de la “desimplicación” o el “fracaso parental” sería el *apoyo familiar*: los niños apoyados por sus padres tendrían mejor rendimiento escolar, no se “desviarían”. Se remite el fracaso escolar, en definitiva, a factores externos al alumno y al centro, a la acción de la escuela y sus profesionales⁴.

4 El discurso de la “implicación” familiar como factor del éxito escolar, que ha alcanzado tanta centralidad en el mundo educativo, ha sido cuestionado por diversas investigaciones, encontrando un mayor peso del origen socioeconómico relativamente independiente de la implicación, y tiene un efecto estigmatizador sobre las familias más humildes, reduciendo desigualdades sociales a problemas de “actitudes” (Alonso, 2014).

El esquema del “apoyo familiar”

El juicio de los docentes sobre las familias recurre con frecuencia al esquema del *apoyo familiar*, dividiendo a las familias de forma binaria entre las que “están detrás” o “encima” de sus hijos y les “apoyan” escolarmente, y las que no.

Tienen más motivación por la Lengua y por el hecho de aprender y tal, pues aquellas personas que tienen un poco de motivación por todo, porque se nota que tienen un... detrás una familia que, que tiene un nivel cultural distinto, que apoya, que considera que el estudio es una cosa importante. Pero prácticamente, con los que eso no lo tienen detrás, pues la desmotivación es bastante evidente, ¿no? El ‘¿Para qué es esto?’, ‘No vale para nada’, etc. [...] Y luego pues hay otras personas que además de tener una capacidad, tienen un interés y están motivadas, y tienen por lo menos una presión familiar, y entonces no van a tener ningún problema. (H-Len-ESO2).

Entonces, es que se nota mucho, por ejemplo, ¿no?, las familias donde... se debe hablar, donde les cuidan, donde les dan ese espacio, que son educados, que... Pero en este barrio [...] se mezclan muchas situaciones muy difíciles, muy... ¡fff, se mezclan unas con otras, a veces no sabes si... (M-JE).

Esta oposición enlaza con una visión binaria de la estructura social de la población que llega al centro. En un extremo estarían las familias de clase media o de clase popular más escolarizada con un modo de socialización próximo al escolar, que invertirían fuertemente en estrategias escolares de reproducción o promoción. En otro, las familias de clases populares más precarias y con menor capital escolar, identificadas en el imaginario docente con familias “desestructuradas”, de etnia gitana o de origen inmigrante.

Yo digo siempre que es como un barrio un poco límite [...] que vienen, pues eso, familias un poco problemáticas, desestructuradas, que ha sido de una ambientación social muy variopinta, ¿no? Pues donde ha habido desde chabolismo, la izquierda, la droga, etc. En cambio, esta otra parte que es un sector un poco más elevado culturalmente y socialmente. (M-Len-ESO1).

En estos juicios aparece en ocasiones, de forma más o menos explícita o censurada, la oposición entre familias “normales” y familias “desestructuradas”. Este concepto pseudo-técnico, muy extendido entre los docentes, se utiliza para referirse a realidades distintas (formas de familia no nucleares, problemas emocionales o relaciones conflictivas en el seno de la familia), la mayoría de las veces como concepto autoevidente.

Ese chico tiene cabeza, ¿eh? Pero tiene una familia por lo visto muy desestructurada, donde no se le va a apoyar nada que siga trabajando. [...] Y este chico, no sé, me parece que es, lo veo triste siempre. (Pausa) Y creo que tiene una familia normal, o sea que no está desestructurada. [...] Bueno, la casa, esta es una familia horrorosa, ¿eh? Por lo que me ha dicho la tutora, yo no he sido tutora de él nunca, pero, por lo que me ha dicho ella, es horrible. (M-MatComp-ESO2).

El esquema del apoyo familiar aparece vinculado al “control familiar”. Con frecuencia los docentes perciben y juzgan las prácticas de socialización familiar según la *oposición control-descontrol*, donde el primero tiene la carga positiva (salvo cuando el control es percibido como excesivo) y el segundo la negativa, identificándose con el descuido o abandono de los hijos:

La continuidad, que no tienen hábito de trabajo y que en su casa no existe la continuidad que tienen aquí. Eh, yo entiendo también que los padres están desbordados por el curso, lo que sea. Pero coño, es tu hijo. Y si no lo haces por tu hijo... O sea, yo creo que hay familiares que no... Hay el caso de cuatro o cinco alumnos, alumnas... Tú estás abandonado en tu casa, a tu padre tú le importas un pepino y a tu madre igual. (H-CCNN-ESO1).

El apoyo familiar se identifica con el control y las exigencias de los padres a nivel escolar. Es decir, desde la perspectiva de la institución escolar, los alumnos están más “apoyados” por sus familias cuanto

más colaboran éstas con los agentes escolares y más energía dedican a ayudar a sus hijos a conseguir los objetivos escolares.

O sea, yo cada vez tengo más claro también que el ambiente que, familiar –bueno, lo tengo claro yo (ríe) y me imagino que todos en el mundo educativo–, el ambiente que tengan en casa y cómo les traten en casa y que les pongan también los límites, es que es esencial. Porque, por mucho que intentemos hacer aquí, si luego llegan a casa, no están cuidados o no están... ¿sabes?, no les ponen los límites, no... hacen con ellos los deberes, no les dicen todos los días ‘déjame la agenda que le eche un vistazo’, o ‘qué tal te ha ido en el...’, ¿sabes? No digo por dejadez, sino por las, pues a veces las situaciones es que, por lo menos en este barrio, son muy difíciles. A veces están solos los chavales todo el día. Y eso, pf, luego trae sus consecuencias, claro. Entonces, claro, por mucho que tú intentes hacer aquí... (M-JE).

En el discurso docente, el “apoyo” familiar se asimila también a una valoración positiva de la escuela en el medio familiar y a unas “aspiraciones” altas para sus hijos (percibidas en sus contactos con los padres o atribuidas espontáneamente)⁵:

Bueno, pero una familia vallecana normal. No, no parece una familia desestructurada ni mucho menos. Y no, creo que Daniel [clase popular, repetidor, ESO1] sí tiene un apoyo. Pero quizá que no le dan mucha importancia al que tenga que sacar adelante... Entonces, no le apoyan mucho escolarmente. [...] él podría tirar más si los padres le exigieran más. (M-Mat-ESO2).

El apoyo familiar también puede asimilarse a un “control” no solo entendido como supervisión estrecha, sino también en el sentido de un ambiente “ordenado”, sin descontrol en el cuidado de los hijos o en las relaciones afectivas familiares:

Nerea [fracción precaria de clase popular, ESO1] no tiene mucho control, mucho apoyo familiar por lo que veo. La madre debe trabajar y no sé si, quién está más en la casa, debe ser la pareja de la madre, que no sé yo la situación ahí cómo va. Y cuando tiene que ir con el padre, alguna vez que hemos tenido problemas [...] Llorando me decía que no quería estar con su padre. Y digo: ‘Pero ¿por qué no quieres ir con tu padre? Tendrás que irte’. Dice: ‘No, porque cuando voy a casa de mi padre no me hace ni caso. Él se va al bar y no me hace caso’. [...] Entonces yo creo que el modelo educativo que tiene a su alrededor Nerea no es muy, no es muy... fuerte. [...] La veo muy desvalida, muy necesitada de cariño, muy necesitada de apoyo. (M-Len-ESO1).

El esquema del “apoyo familiar” se declina, por tanto, de varias maneras, mezclando distintos sentidos (exigencia explícita y control del trabajo en casa, valoración de lo escolar y “aspiraciones” de la familia, apoyo emocional, “integración afectiva” de la familia) y poniendo el foco alternativamente en la disciplina o en lo emocional. No obstante, este “apoyo” se ve desde la distancia y la mayoría de las veces sin apenas información sobre las prácticas de socialización familiar o las características de las configuraciones familiares.

La ambivalencia frente a las desigualdades de origen social

En la descripción de las familias por los docentes casi nunca intervienen consideraciones sobre el nivel de estudios de los padres o su ocupación (salvo indirectamente, en referencias puntuales a los horarios de trabajo). No obstante, pueden aparecer referencias indirectas a la clase social en términos de recursos materiales, puesto que las “carencias materiales” se hacen más visibles que las diferencias de capital cultural (por su forma incorporada, tendentes a ser vistas como diferencias de capacidad) y son percibidas como injustas e independientes de la voluntad individual. Con frecuencia, esta precariedad económica, como otras condiciones percibidas como desventajas independientes de la voluntad del individuo (hipe-

⁵ Esta explicación del rendimiento por los “valores” y “aspiraciones” familiares, también común a los estudios sociológicos en el pasado, ha sido cuestionada por su idealismo y su sociocentrismo (Forquin, 1982: 58–61; Martín Criado *et al.*, 2000: 62–63).

ractividad, discapacidad cognitiva), actúa como “atenuante” en el juicio escolar, modulándolo, situándolo dentro de unas condiciones especiales; especialmente, más en un contexto de crisis económica, cuando se trata con familias en situación de pobreza y exclusión. Ello hace que, en ocasiones, los docentes produzcan una imagen miserabilista de los alumnos de origen popular, acumulando referencias a sus desventajas (padres indiferentes, necesidades económicas, “descontrol”, inestabilidad familiar):

Y esa es la dificultad que es mayor, la más grande. Porque puedes enfadarte un día, rebotarte, pero sabes que a los dos o tres días vuelves a recuperar el tono, se llega a un funcionamiento habitual, normal. Pero es que hay cosas que no puedes cambiar: el hambre de un alumno tú no... [...] Pensando no lo arreglas. O no sé, la falta de trabajo y el despelote vital que tienen algunos. [...] Lo que no puedo cambiar es sus situaciones particulares, sobre todo los afectos paternos y maternos, que hay cuatro o cinco que están muy mal. Vale, podrás aprobar la ESO, pero si no tienes una familia estable, no tienes nada. (H-CCNN-ESO1).

Los docentes suelen aludir a estas situaciones difíciles con la metáfora espacial del *background* (“tienen situaciones detrás”), situando así fuera del contexto escolar y de su capacidad de acción los factores externos que influyen en los alumnos. Estos factores quedarían así reducidos a información que circula entre los docentes y que se usa para atribuir y justificar cotidianamente comportamientos y situaciones escolares erráticas –haciéndolos así más tolerables a ojos del equipo–, sin elaborarse una explicación de las mediaciones entre unos y otros. Es como si las clases sociales existieran, pero se quedaran a la puerta del centro: solo se ve al alumno y, tras él, las condiciones externas desfavorables que pesan sobre él y explican sus desviaciones –en analogía con la división entre variables dependientes e independientes, de las que se constata estadísticamente la relación, pero no se muestra cómo ésta se produce–, pero no se ven, al contrario, sus disposiciones sociales concretas, lo que en sus propias producciones escolares hace clase y refuerza su desventaja (Lahire, 2000 [1993]).

Asimismo, la visión profesoral actúa como si solo percibiera el peso de la composición social del alumnado como determinante cuando la proporción de estudiantes percibidos como “difíciles” es alta. En un centro como el estudiado, con cierta heterogeneidad social (limitada), puede llegar a enunciarse como algo que no sería tan fundamental, en contradicción con los discursos que, no obstante, reiteran la existencia de situaciones “difíciles” en el alumnado:

Bueno, yo creo que... que se escudan mucho en lo de que ‘soy vallecano’ para, en algunos momentos, hacer cosas que en otros sitios están mal vistas. Y a mí eso no me vale. Entonces, mmm... Hay, se nota. Se nota que hay muchos que sí, que, socialmente, económicamente, se les nota. Pero hay muchos que no. Hay muchos que son de familias de clase media. Y sus padres son profesores y tienen una buena vivienda. Hay viviendas buenas por aquí alrededor. O sea, que sí que hay por una parte un grupo, pero... pero hay de todo. Entonces, pues lo de la zona yo creo que no prima en el instituto. (M-Mat-ESO2).

No obstante, desde el punto de vista sociológico, la composición social del alumnado es igual de fundamental en condiciones de mayor heterogeneidad u homogeneidad, independientemente de cómo la resientan los actores y de cómo afecte a su percepción de la dificultad de su trabajo.

La descalificación de la socialización familiar

Cuando se juzga en los alumnos malas actitudes y comportamientos (una *mala voluntad escolar*), es frecuente que se atribuya el origen del problema a la familia, explicándolo por una mala socialización familiar. Esto ocurre especialmente cuando se juzga a las familias pertenecientes a las fracciones más precarias y menos escolarizadas de las clases populares. Aquí interviene con frecuencia el esquema de los *niños sin límites*: los padres no pondrían a sus hijos “normas”, ni “límites”, redundando en una mala educación que

se reflejaría en la actitud del alumno en el instituto. Enlazando este argumento con la *hipótesis pedagógica* (las acciones de los individuos dependerían de sus primeras socializaciones, sin apenas modificaciones posteriores; Martín Criado, 2010: 13), se entiende que el no haber puesto límites temprano haría casi imposible ponerlos una vez en secundaria:

Y Bruno [fracción precaria de clase popular, ESO2, repetidor] estaba [el curso anterior] en mi tutoría, ¿eh? Y hablé muchísimo con la madre y, bueno, yo creo que es un niño sin límites. La madre es muy joven, lo tuvo con diecisiete años o algo así. Es que, claro, la madre es... Bruno ya, la madre no le ha puesto límites y no los tiene ya. Bruno el año pasado repetía. Pasó de curso sin aprobar nada, o sea tiene todo primero pendiente. Y este año va a acabar segundo con todo. Entonces no sé, la solución de Bruno. Yo no creo que titule. Cumplirá dieciséis el año que viene. No sé si abandonará el año que viene o seguirá, pero va a repetir seguro. (M-MatComp-ESO2).

No es raro, además, que la deslegitimación de la socialización familiar se acompañe del argumento de los *padres jóvenes*: los padres de los alumnos más “problemáticos” o con más dificultades los habrían tenido a edades muy tempranas. Este argumento se reitera en forma de yuxtaposición, sin llegar a establecerse un vínculo causal explícito (la juventud de los padres como origen de la “mala” socialización de los hijos) pero señalándose implícitamente la conexión, mostrando un discurso ambivalente producto de una censura: se señala una posible relación sin reconocerla como tal por miedo a aparentar intolerancia (la inseguridad del juicio también tiene que ver con la propia falta de información sobre las prácticas de socialización efectivas de estos padres). Se evoca así veladamente una atribución de irresponsabilidad a los padres por su juventud: desde la posición de clase media de los docentes (universitarios), para quienes los procesos de emancipación, emparejamiento y paternidad/maternidad tienen lugar, de media, más tarde que para los padres y madres de clase popular (especialmente los menos escolarizados), tener hijos a una edad temprana es visto como un claro signo de dificultad para educar “correctamente” a sus hijos⁶.

Entonces, yo en ese grupo en concreto, creo que las causas de esas dificultades de las que te he hablado al principio, sobre todo la de la mala actitud de algunos alumnos, tiene que ver con panoramas familiares y con educaciones muy complicadas, muy complicadas. Tanto en el caso de Bruno, como en el de otro par de niñas, estamos hablando de padres y madres que, por supuesto, son mucho más jóvenes que yo. Estamos hablando de padres o madres que los tuvieron con diecisiete-dieciocho años. (Pausa) Entonces, claro, eso ya te da un poco una idea del perfil social y la estructura de la familia, de... complicado. (M-Len-ESO2).

Tener unos padres jóvenes puede ser, por tanto, interpretado por los docentes como indicio de una familia problemática desde el punto de vista escolar (falta de apoyo o colaboración con la acción docente), manifestando una distancia social (distintas divisiones de clases de edad entre clases sociales, percibidas como desviaciones de la norma de clase media). Estos discursos se refieren a las familias de clase popular más desposeídas de capital escolar y económico y, con frecuencia, monoparentales o con padres separados.

Los conflictos directos con los padres (por ejemplo, el enfrentamiento con una madre que sale en defensa de su hijo frente a las descalificaciones y llamadas al orden de la institución), o la información sobre los mismos que corre entre compañeros de profesión, pueden ser suficientes para que se explique la “mala” actitud del hijo por la “mala” actitud y educación de los propios padres.

⁶ En las clases populares, la emancipación, el emparejamiento y la paternidad/maternidad se dan a edades más tempranas que en las clases medias y altas (Castrillo, 2015). Por tanto, lo que los docentes ven como un problema de edad es también, en un barrio popular, una cuestión de clase.

El primer trimestre llamo con toda la intención de decir: 'Mira, tu chico no puede seguir portándose así'. Viene atacándome y diciendo que quiere hablar con el director y que yo le tengo fichado a su hijo y que le estoy maltratando. [...] Y es cuando te das cuenta pues este chico, la verdad, no tiene la culpa de estar como está. Porque no tiene un modelo en casa y no sabe, nunca ha aprendido. (Pausa) Si yo no es... Que yo lo tomo por hecho, porque como tengo hijos, yo lo tomo por hecho que los chicos, pues eso, que les educan de una cierta manera en casa. Pero luego te das cuenta que no, que no tienen la educación base. Nunca les han enseñado cómo estar con la gente. [...] Por eso no me gusta decir que son 'chicos malos' y 'chicos buenos', porque no es así. Son chicos que no han tenido la oportunidad de ser educados en casas como debe ser. (M-Ing-ESO2).

Ciertas formas de “implicación” de las familias populares pueden ser descalificadas por alejarse de las formas consideradas *legítimas* por los docentes (las de las clases medias; Alonso, 2014: 403), que pueden sentirse “atacados” (Reay, 2005) y acabar reforzando la distancia que les separa de los padres de clases populares⁷. En la atribución de la “mala” actitud o las dificultades escolares del alumno a la familia, el profesorado puede oscilar entre el reconocimiento de las desigualdades entre distintos medios familiares y la patologización de los medios menos “educados”, desde su punto de vista de clase media; entre un cierto miserabilismo que desculpabiliza al alumno de su situación (atribuyéndola a desventajas independientes de su voluntad) y la afirmación de una distancia de clase, que sitúa en algunos casos la educación familiar en una especie de naturaleza salvaje o estadio de civilización anterior (no tendrían modales, la educación más “básica”, el “saber estar” con otros).

En algunos casos, los docentes recurren a la comparación con su propia experiencia como padres –en nuestro estudio, especialmente las profesoras con hijos en edad escolar– cuando juzgan la socialización familiar de los alumnos más “difíciles” o con más dificultades escolares. Así, contrastan la falta de educación (en el sentido de los modales, del “saber estar”) de los alumnos con la educación de sus propios hijos obviando las diferencias que separan a sus propias familias de las de los alumnos en términos de posición social, condiciones y estilos de vida y modos de socialización: los hijos de docentes son, por lo general, los alumnos más cercanos a la norma escolar por su socialización familiar (de clase media y de estilo directamente escolar, lo cual no impide que puedan darse fracasos entre ellos); los alumnos de los que hablan pertenecen a familias de origen popular precarias y desposeídas de capital escolar.

Esta comparación de sus alumnos con sus propios hijos evidencia cómo el juicio docente está marcado por su posición social de clase media y pone de manifiesto la confrontación entre “lógicas de socialización divergentes” que caracteriza a la relación entre familias de clases populares y escuela (Thin, 2006). El relato sorprendido que produce una profesora de Matemáticas, hija de maestros, universitaria, de la educación de sus alumnos contrastando con la descripción de sus propias prácticas de socialización muestra con particular claridad la distancia entre el modo de socialización escolar, que ella representa, y los modos de socialización de sus alumnos de familias precarias y desposeídas de capital escolar y cómo el juicio a las familias se hace claramente desde esquemas de clase media. Su discurso sobre sus prácticas de socialización escolar se mueve de forma ambivalente entre el reconocimiento de su acción socializadora y la naturalización que la oculta presentando los hábitos ascéticos y pro-escolares de sus hijos (basados en la auto-coacción, la previsión, la regularidad) como iniciativa espontánea de éstos, revelando las condiciones de producción de ese *habitus* ascético que exige la escuela:

7 La “implicación” escolar de los padres de clase media también puede ser descalificada, por ejemplo, cuando sus demandas son juzgadas excesivas. Es el caso de una madre universitaria con un hijo “hiperactivo” cuyas continuas peticiones de información y atención generan molestias en un profesorado que las ve como un trabajo añadido: “La tutora (Len-ESO1) comenta que la madre quiere que la reciba cada quince días para hablar de su hijo, pero que ella no tiene por qué dedicarle una hora de su semana: ‘Si quiere un psiquiatra, que se vaya a un psiquiatra’” (Diario de campo: sala de profesores).

Yo, a mis hijos, yo no les tengo que decir ya: 'Ponte a trabajar'. [...] Entonces, eso es lo que yo veo, que son niños [sus alumnos de compensatoria] que llegan aquí sin hábito de trabajo. Entonces claro... ¡luchar con eso es muy difícil! Yo creo que ahí está el fracaso escolar, sinceramente. [...] Pero macho, yo, mis hijos, yo no sé si se los he inculcado yo... Es verdad que yo siempre ese ciclo [tercero y cuarto de primaria] me pongo con ellos, y yo le inculco a mis hijos hábitos de trabajo. [...] Y fíjate, al de tercero de este año no le hago nada de caso porque estoy más con Leire, pero... pero tiene hábito de trabajo, no sé si porque ve a sus hermanos... [...] Es que yo, llegamos del cole, y le digo: 'Tenéis deberes', merendamos, 'venga, tenéis deberes. Venga, poneros a los deberes'. Cada uno se pone en una habitación. [...] Y ellos hacen sus deberes. Cuando tienen dudas, me preguntan, porque yo estoy con el enano. Pero sí es verdad que ellos tienen su hábito de trabajo. ¿Que les he ayudado yo? Sí que es verdad que yo no les dejo bajar a la urba, pero tampoco me lo piden. Entonces, no sé si lo han mama... ¡No sé cómo lo he hecho! Pero saben, por supuesto, que hasta que no hagan deberes no bajan. O sea, no sé cómo lo he hecho, pero... Sí, me he puesto con ellos cuando eran más pequeños. (M-MatComp-ESO2).

La adquisición de esa práctica de trabajo escolar en casa ha hecho que se vuelva natural incluso a ojos de quien la ha inculcado, que lo ve como algo casi mágico. La naturalidad con la que trabajan a diario sus hijos sin queja es asumida como lo natural, el deber ser, la vara de medir que usa para contrastar con sus alumnos “de compensatoria” –los “difíciles”–. Dice no saber cómo lo ha hecho, pero a la vez señala el cómo: tiene una serie de prácticas de socialización bien planificadas (trabaja con ellos en casa intensamente a partir de un determinado ciclo de educación primaria, inculca una división estricta de los tiempos, espacios y actividades en la que el trabajo escolar precede al ocio, etc.), hechas posibles por unas condiciones materiales concretas que no están al alcance de las familias con las que se compara (espacios separados y propios para cada hijo, un horario laboral que permite un marcaje de las actividades filiales durante toda la tarde, una madre con alto capital cultural y un estilo de socialización escolar, con todas las facilidades para transmitir una afinidad con las exigencias escolares)⁸.

Desde el punto de vista docente, en los casos de los alumnos considerados más “difíciles” la educación familiar no solo no ayudaría al trabajo pedagógico, sino que tendería a convertirse en *obstáculo* para la inculcación de disposiciones escolares. Ello genera una sensación de impotencia en los docentes frente al peso de una socialización familiar percibida como difícil de contrarrestar:

Entonces, ésas son las dificultades mayores, ¿no?, encontrarse a veces con casos en los que dices: 'Si es que no soy suficiente. Si es que aunque me dejase la piel, aunque fuera yo la mejor profesora del mundo –que no es el caso en absoluto–, no basta con lo que yo pueda hacer en cinco horas semanales, comparado con lo que es la educación que un chaval recibe en casa', ¿no? (M-Len-ESO2).

Como vemos, los juicios docentes sobre las familias oscilan entre el reconocimiento del peso del trasfondo social de las familias y la deslegitimación de las formas de socialización escolar más alejadas de la forma escolar, entre el miserabilismo que reconoce las situaciones difíciles de las familias, disculpabilizando a los alumnos de su situación, y la dificultad para aprehender las formas concretas que adoptan las diferencias sociales en la propia producción escolar.

Conclusiones

El tema de la relación “familia-escuela” es uno de los que más interesan a los profesionales, pues la viven en primera persona. De ahí la importancia de abordarlo, pero también de romper con las visiones de sentido común de los actores y vigilar las preguntas que se nos formulan desde el ámbito escolar. En este sentido, el análisis de los juicios escolares sobre las familias resulta particularmente relevante.

⁸ En madres de clase media con empleos relacionados con la educación el trabajo escolar en el hogar aparece como extensión del trabajo profesional (Reay, 2005). De esta continuidad daba cuenta otra profesora (Len-ESO) con hijas en la ESO: “Trabajo aquí y trabajo en casa”; es profesora doblemente, en el trabajo y en casa con sus hijos.

Los agentes de la institución escolar juzgan en las familias diferentes aspectos: la acción socializadora de los padres, sus formas de ser incorporadas, sus condiciones sociales, sus características familiares. Lo hacen, sin embargo, sobre la base de una información limitada y fragmentaria, y no sin ambivalencias y contradicciones. Hemos analizado cómo se construye el juicio escolar sobre las familias centrándonos en el juicio profesoral. No hemos abordado, sin embargo, la otra cara de la moneda: el punto de vista de las familias y cómo juzgan éstas a los docentes, a los centros o a sus hijos. Ello permitiría analizar cómo son recibidos e interiorizados los juicios docentes por parte de las familias y cómo afectan a la construcción de su identidad e imagen de sí, revirtiendo en sus estrategias escolares, articulándose o entrando en contradicción con sus esquemas propios.

Hemos visto cómo se responsabiliza con frecuencia a las familias del “fracaso escolar” de sus hijos, valorándose a las familias más cercanas a la norma escolar (“implicadas”, que “apoyan” y “controlan”). Los docentes no son ciegos a las desigualdades sociales, menos aún en un IES de un barrio popular (fuertemente golpeado por la crisis) como en el que hicimos nuestro estudio. Sin embargo, su relación con ellas es ambivalente, pues son percibidas desde su particular posición, no pudiendo evitar el etnocentrismo profesional y de clase (Bourdieu *et al.*, 1965), y en el seno de dinámicas complejas de relación con los alumnos y las familias. Ello hace que sus juicios oscilen entre la culpabilización y la desresponsabilización de las familias de los fracasos escolares, entre el reconocimiento de sus dificultades objetivas y su reducción a problemas de “mala educación” o “desinterés”, entre la comprensión de las situaciones “difíciles” de las familias y la descalificación de la socialización familiar. En estas tensiones se juegan las estrategias de los actores escolares y la compleja relación entre el sistema escolar y las familias de clases populares.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C. (2014): Familia, escuela y clase social: sobre los efectos perversos de la implicación familiar, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (2) 395-409.
- Becker, H. S. (1952): Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship, *Journal of Educational Sociology*, 25 (8) 451-565.
- Bourdieu, Pierre (2008 [1980]): *El sentido práctico* (Madrid, Siglo XXI).
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean Claude y Saint Martin, Monique de (1965): *Rapport pédagogique et communication* (París-La Haya, Mouton & Co).
- Bourdieu, P. y Saint Martin, M. de (1975): Les catégories de l'entendement professoral, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1 (3) 68-93.
- Castrillo, M^a Concepción (2015): *Amor, género y clase social. La experiencia de los adultos jóvenes en la ciudad de Madrid* (Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid).
- Darmon, M. (2012): Sélectionner, élire, prédire: le recrutement des classes préparatoires, *Sociétés contemporaines*, 2 (86) 5-29.
- Forquin, J. C. (1982): L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires: inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, *Revue Française de Pédagogie*, 59 (1) 52-75.
- Lahire, Bernard (2000 [1993]): *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'« échec scolaire » à l'école primaire* (Lyon, Presses Universitaires de Lyon).
- Lareau, A. (1987): Social Class Differences in Family-School Relationships: The Importance of Cultural Capital, *Sociology of Education*, 60 (2) 73-85.

Martín, R. y Bruquetas, C. (2014): La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (2) 373-394.

Martín Criado, Enrique (2010): *La escuela sin funciones: crítica de la sociología de la educación crítica* (Barcelona, Bellaterra).

Martín Criado, E. (2014): La clase obrera cambia, sus estigmas persisten, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (2) 367-372.

Martín Criado, Enrique; Gómez Bueno, Carmen; Fernández Palomares, Francisco y Rodríguez Monje, Ángel (2000): *Familias de clase obrera y escuela* (Bilbao, Iralka).

Martín Criado, E.; Río, M. A. y Carvajal, P. (2014): Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7 (2) 429-448.

Perrenoud, P. (1994): Ce que l'école fait aux familles: inventaire, en: C. Montandon y P. Perrenoud (eds.) *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* (Berne, Lang).

Reay, D. (2005): Doing the dirty work of social class? Mothers' work in support of their children's schooling, *The Sociological Review*, 53 (s2) 104-116.

Río, M. Á. (2010): No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar, *Revista Española de Sociología*, 14 85-105.

Rist, R. C. (1991 [1977]): Sobre la comprensión del proceso de escolarización: aportaciones de la teoría del etiquetado, *Educación y sociedad*, 9 179-191.

Tarabini, A. (2015): La meritocracia en la mente del profesorado: un análisis de los discursos docentes en relación al éxito, fracaso y abandono escolar, *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 8 (3) 349-360.

Terrail, J. P. (1997): La sociologie des interactions famille/école, *Sociétés contemporaines*, 25 (1) 67-83.

Thin, D. (2006): Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras, *Revista Brasileira de Educação*, 11 (32) 211-225.