



VOL. 15, Nº 2 (2011)

ISSN 1138-414X (edición papel)

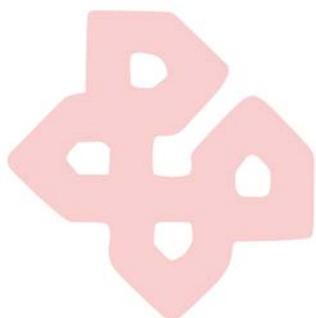
ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 18/10/10

Fecha de aceptación 24/06/11

## *“SACANDO LO MEJOR DE CADA NIÑO”: LA PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS DE CLASE MEDIA EN EL CENTRO Y EN LA EDUCACIÓN DE SUS HIJOS*

*Removing the best of every child: the involvement of families at the middle class and the education of their children*



*Eduardo Santa Cruz Grau\* y Antonio Olmedo Reinoso\*\**

*\* Centro de Investigaciones en Educación de la Universidad UCINF y del Programa de Investigaciones Interdisciplinarias en Educación (PIIE)*

*\*\* Universidad de Granada*

*E-mail: [esantacruz@ugr.es](mailto:esantacruz@ugr.es), [olmedo@ugr.es](mailto:olmedo@ugr.es)*

### **Resumen:**

*El presente artículo analiza desde una perspectiva cualitativa la participación de un grupo de familias de clase media de Granada en la educación de sus hijos. Los resultados muestran que las familias de clase media se consideran a sí mismas como agentes activos en la educación de sus hijos y reconocen que el proyecto escolar es parte fundamental del proyecto familiar. Los padres de clase media utilizan distintos espacios escolares y movilizan distintas formas de capital en espacios como las tutorías y en su negociación con otras instancias dentro de los centros, en particular en aquellos más heterogéneos socialmente. Un segundo resultado indica que las dinámicas de participación varían en función de la red educativa. En el caso de los centros privados se desarrolla una modalidad de participación más individualizada, centrada en el intercambio directo, y con ausencia de espacios colectivos de representación de las familias, mientras que en los centros públicos la lógica es la contraria. En estos últimos, órganos como el AMPA son colonizados por las familias con el fin de promover sus modelos educativos. Finalmente, se muestra como la participación de las familias de clase media está orientada a buscar y/o generar ambientes escolares donde se reproduzcan y refuercen los valores, las expectativas y las disposiciones del ambiente familiar. Una característica común a las familias estudiadas es el intento por aprovechar la ventaja posicional con la que cuentan y el uso de los distintos tipos de capital del que disponen con el fin de asegurar que sus hijos reproduzcan, o incluso mejoren, su posición social.*

**Palabras clave:** *elección de centro, participación, clase social, reproducción social.*

**Abstract:**

*This paper analyses the participation of a group of middle-class families in their children's education from a qualitative perspective. Firstly, our analysis shows how middle-class families see themselves as active participants in their children's education, incorporating the school's educational project as a key part of the family project. Middle-class parents use different spaces and mobilise different forms of capital when meeting with teachers and negotiating with other instances within the schools, particularly in those ones that are more heterogeneous in terms of their social composition. Secondly, our results stress differences in the participation strategies between private and state-funded schools. In the former, the families develop a more individualised approach, consisting on direct encounters with teachers and other members of the staff, especially in those cases where the schools lack collective spaces for participation. In the latter, an opposite dynamic can be found. In state-funded schools, spaces like the parents association are used by middle-class families with the aim of promoting their own educational models. Finally, we suggest that middle-class families' participation in schools is oriented towards the creation of environments that guarantee the reinforcement of their own values, expectations and dispositions. A common characteristic of these families is their attempt to materialise their positional advantage by using their accumulated capitals, with the aim of ensuring that their children will reproduce, or even improve, their own social position.*

*Key words:* school choice, participation, social class, social reproduction.

## 1. Introducción

La participación de las familias es uno de los indicadores de calidad en la provisión educativa de acuerdo con entidades internacionales como la OCDE y la Unión Europea (Eurydice, 2004). En el caso de España, el estímulo a la participación de las familias en la educación ha sido una constante en el discurso de las reformas educativas impulsadas desde mediados de los '80. Aún así, la puesta en práctica de dichas políticas de promoción de las organizaciones de padres y a su presencia en espacios de gestión de los centros no ha tenido los resultados esperados (Feito, 2004; Fernández Enguita, 1992). Algunas de las razones que se han señalado para esto han sido: posición de dependencia de los padres en relación con los profesores, falta de experiencia, “ausencia, entre los padres y profesores, de cualquier proyecto mental, siquiera remoto, de autogobierno o gestión democrático” y el carácter temporal de la participación de los padres (Viñao, 2010).

La mayor parte de los estudios realizados en torno a esta temática en España han abordado el desarrollo de los espacios institucionales de participación de las familias; es decir, se han centrado en una dimensión más formal de la misma. En general, se ha analizado la presencia de las familias en los Consejos Escolares o Asociaciones de Madres y Padres (Feito, 1992; Garreta, 2008; Gil Villa, 1993; Santos Guerra, 1999). Al considerar los datos de participación en las elecciones en dichos órganos, las diferentes fuentes coinciden en señalar que los niveles de participación de las familias han sido pobres (Gómez Lorente, 2010). También señalan que es menor en el nivel secundario que en el primario y que existe un panorama desigual en el conjunto de las Comunidades Autónomas (Garreta, 2008). En ese sentido, la valoración general respecto al funcionamiento de los Consejos Escolares y Asociaciones de Madres y Padres indica que no han estado a la altura de las expectativas o que su desempeño ha sido *decepcionante* (Feito, 2004).

Otro conjunto de estudios que ha abordado la participación de las familias en la educación lo ha hecho considerando un conjunto más amplio de dimensiones y prácticas sociales (Colectivo IOE, 2010; Pérez-Díaz, Rodríguez, & Sánchez Ferrer, 2001). En opinión de

los representantes de organizaciones de padres y madres en España, las principales actividades que definen la participación de las familias son: asistencia a reuniones, seguimiento a la evolución escolar de los hijos, asistir a tutorías, apoyo en el trabajo escolar de los hijos y participación en actividades de los APA (Garreta, 2008). Es una concepción amplia, donde se integra una importante pluralidad de aspectos, que convierten la participación de las familias en los centros en una práctica social compleja y heterogénea. Desde esta óptica, involucra también la presencia de los padres en espacios no formales y en circunstancias cotidianas del quehacer educativo y la vida escolar de sus hijos, incluyendo aspectos como el acompañamiento y el apoyo a los menores en el hogar por parte de las familias. Es, también, el caso de las tutorías escolares y la elección de centro. Este último proceso ha sido analizado en otros textos, destacándose en ellos la influencia del habitus familiar en la decisión de las familias de clase media (Olmedo, 2008; Olmedo & Santa Cruz, 2011). Distintos trabajos realizados en España y en otros contextos, también han reparado en el carácter complejo de la implicación de las familias de clase media en la educación de sus hijos, la que trasciende la mera presencia en aquellos espacios formalmente destinados por el sistema escolar (Ball, 2003a; Benito & González, 2007; Colectivo IOE, 2010; Devine, 2004; Power, Edwards, Whitty, & Wigfall, 2003; Reay, 1998).

Para entender la participación de las familias de forma holística, es necesario pensar dicha proceso de forma flexible y dinámica. Se debe tener presente, por ejemplo, el modo en que este proceso se ve afectado por variables estructurales, como son los diferentes niveles de capital cultural, social y económico de las familias. Como presentamos a lo largo de este artículo, las familias de clase media suelen sostener que su participación es un requisito necesario e imprescindible para que sus hijos sigan una trayectoria escolar exitosa y cumplan con los objetivos educativos familiares. En este proyecto familiar más amplio, los distintos agentes cumplen un papel determinado y con el objetivo de llevarlo adelante se invierten, de forma cotidiana y no siempre consciente, los distintos recursos y capitales con que las familias cuentan.

En esta investigación se abordan algunos aspectos relacionados con la participación de las familias en el centro, considerándola desde una perspectiva amplia y poniendo especial énfasis en las relaciones que existen con el habitus familiar (Bourdieu, 2007). En concreto, se analizan los conceptos, planteamientos y principios “razonables” que configuran el modo en que estas familias participan en determinados centros. A partir de la significación atribuida por los propios actores, pero no quedándonos sólo en ello, buscamos entender los rasgos centrales de la participación de este tipo de familias. Al respecto, se debe tener presente, como señala Bourdieu, que “la homogeneización objetiva de los habitus de grupo o de clase que resulta de la homogeneidad de las condiciones de existencia es lo que hace que las prácticas puedan estar objetivamente concordadas por fuera de todo cálculo estratégico y de toda referencia consciente a una norma y mutuamente ajustadas en ausencia de toda interacción directa y, a fortiori, de toda concertación explícita” (2007, p. 95). Esto implica que lo “razonable” en las expectativas, comportamientos y valores de las familias estudiadas se construye a partir de elecciones provenientes del cálculo, pero que también pueden ser fruto de acciones expresivas y axiológicas, llevadas por sentimientos, valores y normas. Por lo mismo, también incorporan rutinas, adaptaciones inconscientes y reacciones espontáneas a situaciones impredecibles (Agnes Van Zanten, 2009, p. 87).

En este artículo se presentan, en primer lugar, los planteamientos educativos que existen en el seno de las familias de clase media, atendiendo a las similitudes existentes entre los proyectos educativos familiar y escolar. Posteriormente, se analiza la participación de los padres en el centro escolar de sus hijos, tanto en lo relacionado directamente con sus

hijos, como en espacios más amplios de la vida del centro. Para ello hemos dividido dicha participación en base a los espacios y la función principal a que ésta se destina. Estos espacios son, por un lado, las tutorías escolares, considerando que éstas constituyen el vínculo más cotidiano entre padres y colegios; y, por otro, la acción de los padres en los distintos órganos de participación y gobierno de los centros.

Los datos presentados en este artículo son parte de un proyecto de investigación I+D, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia, el cual trata sobre las motivaciones, estrategias y discurso de las familias de clase media respecto al proceso de elección de centro educativo para sus hijos. Esta investigación de carácter cualitativa fue desarrollada entre los años 2007 y 2010 en Andalucía. Distintas partes del mismo proyecto ya han sido abordadas en otros trabajos (Olmedo, 2007a, 2007b, 2008; Olmedo & Santa Cruz, 2008), y por eso, para este artículo, hemos preferido centrarnos solo en un aspecto concreto de dicha investigación como es la participación escolar de las familias de clase media. Aquí presentamos el análisis de un subconjunto de entrevistas abiertas a 33 personas (18 madres y 15 padres) en 25 familias diferentes. Esta submuestra se seleccionó entre quienes satisfacían tres requisitos principales. En primer lugar, se estableció un filtro sobre el nivel de estudios, de modo que al menos uno de los progenitores de cada familia hubiera completado estudios universitarios, ya sea a nivel de diplomatura o licenciatura. En segundo término, sobre la posición ocupacional de los padres, de manera que uno de ellos ejerciera una ocupación dentro de los grupos definidos como *profesionales, administrativos o directivos*. La tercera característica que debían cumplir es que en el momento que se realizó la entrevista estas familias tuvieran hijos cursando la etapa de Bachillerato. El análisis de la información se hizo siguiendo la técnica de análisis de metodología cualitativa de la *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 2002).

## 2. Compartiendo el proyecto educativo: La casa como segundo lugar de escolarización

Las familias de clase media se suelen presentar a sí mismas como agentes activos en la educación de los hijos y, como prueba de ello, señalan tener una elevada implicación en diferentes. En su discurso predomina un imaginario que no reconoce una escisión radical entre las esferas del hogar y de la escuela, motivo por el cual buscan tener presencia y capacidad de influencia también en lo que ocurre al interior del propio centro. Para estas familias, la responsabilidad última de la educación de los hijos es de los padres y, en función de ello, suelen participar con relativa frecuencia, incluso, en aquellas áreas que antaño se consideraban fuera de su dominio, como es el caso de la educación formal. Las palabras de Marta, que reproducimos a continuación, resumen la forma en que las familias de clase media entienden la participación en la educación de sus hijos:

Y entonces, con ese conocimiento y viendo en qué cojeaban (...) ya nos ponemos de acuerdo los padres con los profesores y con pequeñitas metas, pues, vamos sacando lo mejor de cada niño.  
(Marta)

Conocimiento, acuerdo entre padres y profesores, y el establecimiento de pequeñas metas para *sacar lo mejor de cada niño*, son los aspectos clave de dicha participación. Es un discurso sobre el rol de las familias en la educación de los hijos donde se conjuga el control y el apoyo al menor, en el marco de una relación que se supone cercana y respetuosa de las diferencias individuales. Investigaciones realizadas en otros contextos también han constatado que existe un patrón común en el papel jugado por las familias de clase media (Ball, 2003a; Gewirtz, Ball, & Bowe, 1995; Reay, 1998; Agnès Van Zanten, 2005). Para este

tipo de familias, su rol principal es apoyar y reforzar los esfuerzos hechos por sus hijos, con el fin de que éstos desarrollen su potencial, sus talentos y sus habilidades (Devine, 2004, p. 99). Por ende, los padres se consideran a sí mismos una parte activa en la educación de los hijos, tarea que es compartida con la escuela. Una muestra de esta forma de considerar las funciones de la escuela y el hogar lo encontramos en el testimonio de Laura, para quien la escuela debe ser una “continuación de casa”, de forma que el centro, además de controlar a sus hijas, debe proporcionar un refuerzo positivo a los principios y valores que existen dentro del entorno familiar:

Tal vez por la importancia que le das a esas edades, de estar como madre, controlar, qué es lo que se le está inculcando al niño. ¿Qué es para mí el colegio? (...) Es una continuidad de la casa, o sea, no es que el niño va a aprender allí a sumar y restar y se vuelve. El niño allí va a aprender valores éticos, valores morales... va a aprender algo más, entonces, pues, siempre esperas de ese colegio algo más. (Laura)

Como te he dicho antes, nosotros hemos puesto la base. Y nosotros hemos querido que esa base se mantenga en el centro que hemos elegido para nuestros hijos. Nosotros complementamos la educación que reciben nuestros hijos allí con la que nosotros le damos en la casa y a la inversa. (José)

Como se mencionaba, para estas familias la educación no es una actividad que concierna únicamente a la escuela, sino que involucra un conjunto variado de dimensiones y espacios sociales. Por lo mismo, suelen organizar un conjunto de aspectos de la vida familiar en función de optimizar el rendimiento en la dimensión escolar, evitando disonancias importantes entre los mensajes de la escuela y del hogar. Como hemos señalado anteriormente, para decidir la ubicación del hogar las familias consideran la oferta educativa existente y, en algunos casos, también el diagrama de las zonas de escolarización. Del mismo modo, los periodos y planes vacacionales, las visitas a museos, la asistencia a conciertos y recitales y la distribución del tiempo de ocio son actividades de esparcimiento pero también son una inversión en *capital cultural incorporado* (Bourdieu, 2000); y, por último, cuando se deciden las actividades extraescolares, las familias suelen tener presente las preferencias de sus hijos pero también cuáles son las áreas deficitarias de la formación académica de éstos con el objeto de solventar aquella situación.

En muchos casos, la trayectoria escolar de los hijos es la parte nuclear del “proyecto familiar”, y si bien su éxito depende, en buena medida, de la acumulación previa en la familia del propio capital escolar y de la disponibilidad de otros capitales (económicos, simbólicos o sociales), la reproducción de la posición social de partida no es automática (Martín Criado, 2010). Esta lucha posicional de la propia clase media por aprovechar su mejor ubicación en el campo educacional también se manifiesta en la creciente ansiedad y temor que estos grupos expresan ante la posibilidad de que sus hijos no sean capaces de aprovechar tal ventaja en esta desigualdad carrera por ocupar en el futuro las mejores posiciones del mercado laboral. Como señalan Brown y Lauder:

“Cuando la educación se convierte en un bien posicional y cuando las apuestas no hacen más que subir constantemente a nivel de salario, oportunidades y estatus social, los individuos y grupos poderosos buscarán maximizar sus recursos para asegurar la apuesta en el juego, caiga quien caiga” (2007, p. 291).

Desde la perspectiva de estas familias, para obtener ventaja en la lucha por las credenciales lo recibido en el centro escolar debe ser complementado con acciones concretas desde el hogar. Un rasgo relevante del proyecto educativo familiar es que éste debe ser aceptado y compartido por todos sus miembros. A través de sus comportamientos,

expectativas y valores este proyecto se configura, se modifica y se reproduce en el tiempo. Como afirma Allat, “mientras que el control sobre los valores educativos fue alcanzado indirectamente, la formación de valores dentro de la familia era controlada más directamente mediante patrones en el estilo de vida, la disciplina y las distintas relaciones” (1993, p. 149). De esta forma, este proyecto familiar adquiere un carácter explícito, lo que implica un alto grado de reflexividad sobre los medios, aunque no tanto sobre los fines trazados con la educación. Este fuerte sentido de responsabilidad sobre el desarrollo formativo de los hijos es una característica general de las familias de clase media que participan en nuestro estudio. Aún así, aunque éstas se consideran las principales responsables de sus hijos, “los primeros educadores”, la escuela ocupa una posición central en este proceso, destacándose que debe existir sintonía en los proyectos que ambas instituciones se plantean:

Evidentemente, la mayor fuente de educación, pues, tiene que ser en la familia, pero si no hay un complemento en el colegio y [no] hay una unidad de criterios en cuanto a funcionar en una misma dirección, pues, lo que hagas en la familia se lo pueden cargar en el colegio, o en la otra dirección, o sea, la labor positiva del colegio, te la puedes ir cargando en la casa... (Javier)

Los primeros educadores son los padres. Entonces, yo tampoco dejo en manos del colegio la educación de mis hijos. Aparte que si no vamos a la par, claro, los niños ven que en el colegio les dicen una cosa y en casa la contraria... se vuelven esquizofrénicos. A mí me gusta estar en contacto con el colegio e ir los dos a la par. (Marta)

La coherencia entre los proyectos educativos de la familia y de la escuela refuerza el mensaje y el esquema valorativo que se les quiere transmitir a los hijos. La búsqueda de esta simbiosis entre ambos proyectos está presente en el discurso de varias de las familias entrevistadas y es tomado en consideración a la hora de elegir centro educativo, algo que, según argumentan estos padres, es más difícil encontrar en la red pública. Por lo mismo, no es extraño que este elemento solo esté presente en el discurso de quienes escolarizan a sus hijos en centros privados. Ellos demandan de forma más activa que exista una elevada correspondencia entre los sistemas de valores y expectativas de escuelas y familias. Claro ejemplo de ello son las palabras de Juan cuando afirma abiertamente que la integración de los distintos proyectos hubiera sido imposible en caso de haber escogido un centro de titularidad pública:

Yo quiero que la educación que yo les estoy dando en un lado, continúe en el otro sitio, que están siete horas todos los días, también. Porque si yo les doy una educación, en el centro le dan otra diferente y, luego, (con) los amigos reciben otra cosa distinta, pues, el chaval se está haciendo un lío. Yo lo que quiero es que lo que yo eduque en la casa sea lo mismo que en el terreno escolar. (...) Y eso en un colegio público no lo van a hacer. (Juan)

Por esta razón, aquellos padres de clase media que envían a sus hijos a la escuela pública, por falta de recursos u otras motivaciones, están especialmente preocupados por el tipo de educación y el éxito académico de sus hijos. Como señala Devine, “la dificultad de controlar y monitorizar a sus hijos en estos centros, les lleva a experimentar una mayor preocupación y control del desarrollo de sus hijos” (2004, p. 50). Esto puede ser la causa de que en aquellos casos en los que se opta por un centro público, los padres establecen una más marcada división de roles entre la familia y la escuela con respecto a la educación de sus hijos. En términos esquemáticos, a la escuela le correspondería el desarrollo del *orden instrumental* (Bernstein, 1988), entendiendo que su principal preocupación debe ser la transmisión de conocimientos. Por otra parte, la familia sería la encargada de desarrollar prioritariamente el *orden expresivo*, centrándose en la transmisión de valores y la interiorización de los comportamientos. En particular, existiría una importante preocupación

por transmitirles a sus hijos elevadas expectativas sobre el futuro, buscando evitar que éstos se identifiquen con sus pares de clase obrera o con aquellos que no son como ‘nosotros’ (Olmedo & Santa Cruz, 2011). Las familias de clase media desarrollan estrategias con el fin de reafirmar en sus hijos aquellas conductas y valores que consideran deseables. Una de estas estrategias se basa en evitar al máximo el contacto social con un determinado tipo de alumnado, ya sea por ser de clase obrera o por su condición de inmigrante. Algo de esto explica, por ejemplo, el abandono masivo de la escuela pública que ha hecho la clase media o su concentración en algunos centros de elevado prestigio y nivel de selección del alumnado, sean éstos públicos o concertados (Alegre, 2010; Pérez & González Balletbó, 2007; Rambla, Valiente, & Frias, 2011; Valiente & Rambla, 2009). Cuando deciden permanecer en la red pública, estas familias dicen incrementar su presencia en las actividades cotidianas de sus hijos, tanto en labores de control como de acompañamiento, cumpliendo la labor de reforzar o modificar conductas y valores. Patricia, por ejemplo, cuyos hijos se encuentran en uno de los centros públicos más reconocidos de la ciudad, se sitúa en esta línea:

Mi idea es que esto de la educación es una cosa compartida entre los profesores y padres. Entonces, hombre, fundamentalmente la función de los profesores, no la única, sobre todo a nivel básico, es el darles conocimientos. Y los padres intentar, digamos, corregirles el comportamiento, la forma... eso es lo que yo pienso. Pero, vamos, no es tan así, no es tan a rajatabla. (Patricia)

El conjunto de las familias estudiadas coloca un fuerte interés en aquellos ámbitos que pueden controlar de forma directa, sobre todo en las prácticas sociales que conllevan un estilo de vida. Por ejemplo, promueven en sus hijos una ética del trabajo basada en la responsabilidad personal y en la obtención de los resultados propuestos. Merced a esto, los padres esperan que sus hijos experimenten el éxito, teniendo presente el esfuerzo, tanto en recursos económicos como en dedicación personal, que los padres realizan. Como vemos en la siguiente cita, el castigo es automático si los hijos no aprenden a valorar las oportunidades educativas que se les ofrecen. Bajo esta lógica de incentivos, si no cumplen las expectativas, las hijas de Laura perderán la confortable situación que tienen en el colegio privado al que asisten. En este caso en particular, el castigo anunciado con antelación por estos padres es enviar a sus hijos a la escuela pública de la localidad en la que residen:

Nosotros tenemos que tener resultados a cambio de eso. Ellas saben desde muy chicas que a nosotros nos cuesta muchísimo esfuerzo tenerlas en ese colegio y que nosotros queremos un resultado a cambio de ese esfuerzo (...) Ellas saben que si no obtenemos un resultado, si no son capaces de aprovechar lo que se les está dando, mañana mismo asoman en el colegio [público] de al lado y que ahora hagan lo que les dé la gana, ellas verán, si van a tener los mismos medios, si van a tener la misma atención que tienen... Porque en Grand School [colegio privado bilingüe] cada vez que una tiene un problemita, tiene a 18 personas alrededor ayudándole a solucionar ese problemita. Y ellas eso tienen que valorarlo desde muy pequeñas y, de hecho, lo valoran porque se lo hemos hecho ver, que en la vida las cosas no son gratis. No económicamente, no estoy hablando sólo del aspecto económico sino también del esfuerzo. Que a mí y a mi marido nos encantaría viajar mucho más, pasarnos los fines de semana juntos también... (Laura)

Para estos padres es importante que sus hijos perciban continuidad entre los valores y el estilo de vida que se transmiten en la escuela y en la familia. Pedro, en el fragmento siguiente, defiende la necesidad de que las familias inviertan distintos capitales, en particular el económico, en la educación de los hijos:

Sí, bueno, al menos yo le digo, que ya que los valores están danzando por ahí, yo tengo que decirle a mi hijo cuáles son... bueno él lo sabe, pero le tengo que decir cuáles son los míos. Es

que si un padre, por un mal concepto de la tolerancia o de la no intervención, lo deja expuesto a otros muchos valores que, además, no son los míos... (...) Yo siempre le digo a mi hijo una cosa, cuando me dice que su paga es poca, le digo, y luego se lo demuestro, que, por ejemplo, yo le doy algo menos pudiendo darle más que la media de sus amigos, pero sin embargo si necesita un profesor sabe que no me importa pagar ahí 150 euros, o que en libros o en otros materiales, por supuesto nunca le faltan. O voy y me lo llevo a un viaje para que vea mundo, en 10 días y me cuesta 1.500 euros su plaza. ¿Me entiendes? Y él sabe que igual que yo en vez de comprarme ropa muy cara espero a las rebajas y me visto maravillosamente en Springfield... (Pedro)

Como observamos, la búsqueda del éxito académico, así como de los distintos valores educativos perseguidos, configuran un estilo de vida determinado, que abarca, incluso, el uso del tiempo libre, siendo los padres modelos de “participantes activos en actividades de ocio” (Allatt, 1993, p. 155). Este aspecto se encuentra de forma recurrente en las entrevistas:

Si ellos ven, por ejemplo, que yo soy catequista y que se comenta en la casa, pues, están siguiendo un poco los pasos, ¿no? Supongo. Si ve que su padre está en la acogida de los inmigrantes, pues, eso... es tiempo nuestro que lo estamos dedicando a los demás. Si ve que, a lo mejor, mi padre, que murió de cáncer, estuvo ocho meses mal, y yo los jueves me iba a cuidar a mi padre, eso les tiene que quedar porque yo me iba y se quedaban los tres. (...) Cuando tu madre sea mayor, de otra forma, porque ya lo has vivido, tienes una referencia. Yo creo que siempre se tienen referencias, no lo sé. (Elsa)

Hasta donde he podido les he enseñado y les he explicado... (...) ellas siempre han tenido estímulo en el sentido de que te han visto leyendo, estudiando... yo me paso muchas horas arriba, llego del trabajo y yo un mínimo de dos horas diarias... tengo que estudiar o trabajar arriba. (...) cuando tengo época de... que tengo que ir de congreso o algo de eso, me llevo más, entonces ellas lo ven y eso quieras que no, es un estímulo. (Álvaro)

De acuerdo con Bernstein, las familias comparten con la escuela tanto las pedagogías “invisibles”, predominantes durante las etapas de Educación Infantil y Primaria, como las “visibles”, presentes fundamentalmente en Secundaria y Bachillerato. Cuando la pedagogía es visible, “la jerarquía es explícita, el espacio y el tiempo están regulados por principios explícitos, hay fuertes límites entre los espacios, los tiempos, los actos y las comunicaciones” (ibidem, p. 128). Más adelante agrega que “el paso de las pedagogías invisibles a las pedagogías visibles representa (...) un cambio de código; un cambio en los principios de relación y de evaluación, que son principios que fundamentan el saber, las relaciones sociales, las prácticas, la propiedad o la identidad. Es probable que los niños de la nueva clase media logren mejor que los demás cambiar de código (aunque con dificultades), pues la socialización a la que están sometidos en el seno de la familia pone en juego los dos tipos de código” (ibidem, p. 136). En este tránsito de un tipo de pedagogía a otro, el capital cultural juega un papel determinante, convirtiéndose la casa en un “segundo lugar de escolarización” (Ball, 2003b). En el siguiente fragmento se observa cómo la organización del tiempo y del espacio en el hogar se gestiona de común acuerdo con la escuela, facilitado por la mayor disponibilidad de capital cultural y económico de estas familias. Fruto de esto se establece un fuerte control familiar sobre la trayectoria escolar del menor, a partir de la preocupación explícita por la correspondencia normativa entre el ámbito familiar y el escolar:

Nosotros, aquí en casa, procuramos tener un horario. Un horario de acuerdo con cada profesor. O sea, uno me dice: «pues, éste parece que, para sacar este curso, tienen que ser tres horas diarias, o dos horas y media, o éste con dos le sobra o tal...». Y, entonces, ya, una vez que nos ponemos de acuerdo con los profesores, intentamos que a esa hora del estudio, pues, que, bueno, no haya Internet, que no haya móviles, que no haya esto... para que estén centrados en el estudio. (...) Intentamos poner todas las facilidades... de que no haya mucho ruido a esa hora,

me quedo yo con las pequeñas por aquí abajo para que arriba no estén dando la lata. Y, luego, pues, si alguna cosa no la entienden, si yo la sé, se la explico, si no bajan al estudio a que se la explique su padre. (Marta)

En definitiva, se trata de “estar ahí, siempre presentes”, como repiten constantemente los padres entrevistados. Como mencionábamos, ellos utilizan los distintos tipos de capital de los que disponen, haciendo uso incluso del *capital emocional* (Allatt, 1993). El principal enemigo para la generación de dicho capital emocional en el seno de una familia es la “ausencia”. La ausencia es sinónimo de despreocupación y desatención, provocando la falta de referentes en los hijos y el consecuente desinterés de éstos por los valores familiares, entre ellos la educación. Conocedores de ello, las familias de clase media muestran una especial preocupación por estar presentes, física y emocionalmente, en la vida de sus hijos. En relación con la educación esta mayor presencia implica control, pero también apoyo y refuerzo constante:

Después de aquello, mi dedicación ha sido total y plena. Lo primero que hice fue que él viera siempre un referente, porque en alguna ocasión ha dicho: «es que como tú no estabas, es que como tú no estabas». El hecho de la ausencia, efectivamente. La ausencia a la gente joven les marca mucho. Cambié eso y estoy siempre. (...) En la casa. Que él llegue y estoy yo allí. Menos por la mañana que él está en su instituto y yo estoy en el trabajo, por las tardes allí estoy. (Emilia)

Él no puede jamás reprocharnos a nosotros que lo hemos dejado de lado, no lo hemos dejado... en ningún sentido, ni en el de estudios, ni en el de ánimo, ni en el de... divertirse, en el de nada... él jamás nos podrá decir a nosotros: “es que mis padres están todo el día trabajando y no me han hecho caso...” (Patricia)

La necesidad de estar presentes diariamente en la vida de los hijos supone la existencia de sacrificios por parte de la familia o de alguno de sus miembros. Un ejemplo frecuente lo entregan las madres, las que, en muchas ocasiones, renuncian a sus trabajos o reducen su jornada laboral, con el objetivo estar en casa cuando sus hijos regresan de la escuela. Esto significa una renuncia en el plano económico, lo que sólo puede llevarse a cabo en aquellos contextos donde dicho capital no es estrictamente necesario para mantener un estándar de vida determinado. Son varias las familias que hacen referencia a esta reorganización de la vida laboral en pos de disponer de mayor cantidad de tiempo libre:

Ellos saben que estoy aquí para lo que quieran. Y, por ejemplo, no trabajo por las tardes porque... por las mañanas trabajo en el estudio, por las tardes no trabajo porque quiero que siempre que vengan a la casa, estar yo aquí, como estaba mi madre para cualquier cosa, cualquier problema. (...) nosotros ahora tenemos cinco adolescentes de golpe y siempre tienen problemas. Me gusta verlos cuando llegan para ver si los veo tristes, los veo tal: «¿qué te pasa, qué...?». (Marta)

Entonces, hay que estar muy encima de él, muy encima (...) Fíjate que, incluso, llevo mucho tiempo sin trabajar por la tarde, yo tengo turnos rotatorios, trabajo por la mañana, tengo turnos por la tarde y tengo turnos por la noche. Tenemos guardias también, fines de semana, en fin... y yo me propuse hace ya muchísimo tiempo no hacer ni una sola tarde. (...) Entonces, empecé a quitarme obligaciones con respecto a estudios, pero me ponía a su lado y estaba cosiendo, estaba leyendo, estaba pasando apuntes... pero estaba viendo lo que él estaba haciendo y a su disposición. (Rocío)

Como se ha observado existen importantes similitudes en los valores, las expectativas y las prácticas sobre los cuales se construye el “ideal” de padre en las distintas familias de clase media analizadas. De su discurso se puede deducir que existe una creciente conciencia

en estos padres de que la reproducción de la posición social es un camino a construir por padres e hijos y que consiste, fundamentalmente, en la transmisión de aquellos valores y disposiciones que caracterizan a las familias similares a las suyas. En cualquier caso, el rol de la familia es considerado como fundamental en este proceso de construcción de la identidad de clase, y se expresa en un conjunto de elecciones y decisiones que acompaña la trayectoria escolar del hijo, El camino escogido ha sido, en la mayor parte de las ocasiones, escolarizar a sus hijos en aquel centro o red educativa que ofrezca a priori la menor disonancia con el proyecto educativo familiar, aun cuando eso signifique favorecer la consolidación de dinámicas de segregación con aquellos que no pertenecen a su clase u origen social. De no ser esto posible, estas familias suelen intensificar el control de la experiencia educativa del hijo, buscando filtrar el tipo de valores y expectativas recibidos en la escuela. Valorando lo dicho hasta el momento, suscribimos las palabras de Ball cuando afirma que “de nuevo todo esto no es un efecto neutral, por el contrario, es una particular posición valorativa y una particular visión de los padres que se construye para servir la ideología del mercado y la cultura de la elección” (1993, p. 13).

### 3. La información y el control sobre la marcha de los hijos: las posibilidades en el uso de las tutorías

La participación de los padres en la educación de sus hijos también consiste en el uso de espacios institucionales previstos para tener un contacto cotidiano e individualizado entre las familias y el centro escolar. Como se ha señalado, la clase social juega un papel importante en el modo en que estos espacios son utilizados por las diferentes familias de cada uno de los centros (Olmedo, 2007a). Vincent y Martin sostienen que “los espacios sociales que los padres ocupan, sus habitus y fuentes de capital, producen diferencias significativas en su aproximación a las escuelas con respecto a la frecuencia, la facilidad y sobre qué conjunto de aspectos lo hacen” (2002, p. 125). Interesa descubrir dichas diferencias y ver cómo son utilizadas por estas familias con la intención de obtener una posición ventajosa para sus hijos durante el desarrollo educativo. Una de las herramientas de las que se sirven los padres de clase media para llevar esto a cabo son las tutorías ofrecidas por los centros, por lo que es necesario considerar los motivos por los que los padres asisten a ellas, la importancia que les conceden y el contenido de las mismas.

En términos generales, el uso de las tutorías es visto como un aspecto fundamental para afianzar la relación de colaboración entre familia y centro. Como afirma Laura, la presencia activa de los padres en la educación de sus hijos no es “sustituible” por la asistencia a las tutorías, sino que son éstas últimas las que refuerzan y hacen más efectiva la primera:

Pues en las tutorías te hablan de tu hijo, no solamente de cómo va el niño, va bien... sino cómo es tu hijo, pues: “mira está haciendo esto, está haciendo lo otro; yo creo que por aquí va mejor, o yo haría esto...”, con lo cual muy bien, porque ves que le prestan atención al niño. Y a mí eso me parece fantástico porque te ayuda muchísimo en la educación del niño. Eso no quiere decir que tú como padre no tengas que estar encima, al revés, si no estás encima, pues, no sirve para nada lo que ellos hacen, porque al final... hombre, no es que no te sirva para nada pero sirve, sirve. (Laura)

El objetivo concreto de las tutorías puede variar en función de las características específicas de las familias, de la trayectoria escolar del menor y del nivel educacional que este último esté cursando. Desde la óptica de los padres, la principal finalidad para asistir a

tutorías es recibir de parte de los profesores datos útiles sobre sus hijos, pero también compartir con los docentes información que sea relevante o corregir algunos juicios que éstos se hayan hecho sobre los menores. Los padres conocen a sus hijos desde una dimensión que al profesorado le es imposible tener. De esta forma, se produce un cierto intercambio de información que ayudará a ofrecer soluciones a posibles problemas y corregir determinadas actuaciones que se llevan a cabo tanto en la escuela como en el hogar:

Ahí, pues sí, corregimos porque la información que los profesores tienen, pues, a lo mejor, es una información más sesgada porque sólo conocen la parte del trabajo que desarrollan ellos en clase y cómo se mueven allí en el entorno del colegio pero, a lo mejor, no conocen cómo se mueven en otro entorno... si el niño es que está enfermo, o que tiene un problema de lo que sea o que no estudia o que no duerme o que está... entonces, ésa es una información que yo también le facilito. (Trinidad)

Si bien muchos padres perciben que existe un acuerdo mutuo sobre las formas de actuación y que, como afirma Juan a continuación, generalmente existe “buen feeling” con el profesorado, esto no siempre ocurre de igual manera en todas las familias. Como señala Emilia, la asistencia a tutorías persigue diferentes objetivos, siendo el principal de ellos mantener abierto el canal de comunicación entre la familia y el colegio.

...tengo que ir a recoger a los niños todos los días, pero, aparte de eso, cuando hay algo me llaman. Hay un feeling bastante bueno entre el colegio y los padres. No a mí, solamente, por el hecho de ser secretario del APA, sino que con cualquier padre, que demuestre interés por la formación de sus hijos, hay un contacto directo. Hay padres que no. (Juan)

P: ¿Qué esperas tú conseguir con esas visitas?

E: Primero, más comunicación. Segundo, describirle un poco más al niño y ver de qué manera... porque siempre digo que, como te he dicho antes, el interés tiene que surgir por dos mecanismos, o porque surja de una forma innata en el niño, que en un momento dado, ¡plaf!, como te digo, se le enciende la bombilla y el niño dice: «¡huy! Esto me gusta, esto...»; o porque haya algo externo que le llame la atención y que quiera... En ese algo externo es donde tú puedes porque en lo interno ahí no puedes entrar, pero en lo externo sí puedes tú de alguna forma como profesor, tú puedes buscar mecanismos de hacerle atractivo algo a un niño, de hacerle que le surja el interés. (Emilia)

Un aspecto a destacar es que las familias entrevistadas suelen utilizar este espacio por iniciativa propia, no siempre esperando a ser llamadas por el docente. De hecho, los padres consideran que sus conversaciones con el tutor tienen efecto en el quehacer cotidiano. Éstas no se perciben como instancias infructuosas, ni como meras rutinas, en particular, si el hijo tiene algún tipo de complicación en su vida escolar. En cualquier caso, esta investigación refrenda la idea de que contar con un elevado capital cultural facilita la comunicación entre las familias y las escuelas (Reay, 1998). Esto explicaría, al menos en parte, que sean capaces de establecer una comunicación más eficaz, aun cuando eso no asegure una relación fluida y satisfactoria entre tutor y familia. Pese a ello, su mayor nivel formativo les permite, a priori, entender con mayor claridad las propuestas e ideas sugeridas por el profesorado. También esto los capacita de mejor manera para defender un determinado juicio frente al profesor o presentar, en función del caso, una explicación alternativa a la señalada por el tutor.

Junto a lo anterior, en las entrevistas realizadas también se advierte una clara conciencia en estas familias de contar con una mayor capacidad de negociación merced al mayor *capital simbólico* del que disponen gracias a la percepción positiva que los docentes tienen de estos padres (Martín Criado, 2010). Como lo han señalado otros estudios, esto

explicaría, al menos en parte, el uso diferencial que hacen los distintos grupos sociales de este tipo de espacios al interior de los centros. Reay señala que el mayor capital cultural del que disponen las familias de clase media, es utilizado por los padres para persuadir a los profesores hacia sus puntos de vista. En ocasiones, se genera una situación de complicidad entre estos padres y los profesores, algo que no parece ocurrir de la misma forma en familias de menor capital o poder. Para esta autora: “el capital cultural genera seguridad, autoconfianza y la habilidad de rechazar visiones opuestas. Desde la perspectiva de los profesores, responder al punto de vista de alguien que sabe que está en lo cierto es muy diferente que responder al punto de vista de alguien que no tiene claro y duda sobre si está en lo correcto” (Reay, 1998, p. 122). Las palabras de Carmen sirven para ilustrar esto:

Además yo voy al colegio y le digo al profesor que la misma responsabilidad tiene él que yo, que el niño lo compartimos a medias, y que, igual que si yo estoy haciendo una cosa en casa, estoy inculcándole al niño... lo que esté haciendo él es su responsabilidad, y además así se habla y así lo entienden ellos. Con lo cual te encuentras con un camino, como te he dicho antes, que es la continuidad de casa, únicamente que a mí me toca, pues, educar, y que pidan el agua por favor, y que no se cabreen con el éste, y que sean educados, y “qué película vais a ver”, y que tal y cual... y que al profesor lo que le ha tocado es explicarles las Ciencias. Pero hay ese halo de educación en la que los dos estamos de acuerdo. Entonces mi hijo no va a poder decir nunca: “ya pollas”, a un profesor, y además si lo dice yo estoy de acuerdo con los profesores en que el castigo tiene que ser más gordo, y nos ponemos de acuerdo. (Carmen)

De acuerdo a testimonios de los propios padres, esta sintonía y empatía con los docentes sólo se puede dar con aquellas familias que “demuestran interés”, las que buscan un “contacto directo”; es decir, con aquellas con un “nivel de implicación alto”, si utilizamos la categoría propuesta por Vincent y Martin (2002). Estas autoras distinguen tres niveles de implicación de las familias dentro del centro de sus hijos. En primer lugar, los padres con un nivel de implicación *alto* serían aquellos que asisten a las reuniones y a las “tardes de los padres” y/o aquellos que inician la interacción con la escuela en determinadas ocasiones acerca de aspectos concernientes al logro o al bienestar de sus hijos. En segundo lugar, dentro del nivel *intermedio* se encuentran aquéllos que generalmente asisten a las tardes de los padres, aunque generalmente no asistan a las reuniones, y tienen quizás uno o dos momentos de interacción con el centro, no necesariamente iniciados por ellos. Por último, las familias que presentan un nivel de implicación *bajo* con el centro son aquéllas que puede que hayan ido a alguna de las tardes de los padres, pero, de cualquier forma, tienen un contacto mínimo con la escuela, a menos que sea ésta la que lo inicie. En el mismo estudio se señala que los padres de clase media, especialmente los profesionales que dependen de la acumulación de capital cultural, se encontrarían en la primera situación, mientras que a medida que descendemos en la escala social se encuentran también menores grados de implicación de los padres con el centro. En nuestra investigación se constata que la mayoría de las familias de clase media presentan un nivel de implicación *alto* con el centro educativo de sus hijos, al menos en lo que se refiere a la asistencia a tutorías.

Las tutorías, ya te digo, que son una vez al mes (...) pero luego los profesores están dispuestos siempre que quieras. O sea, que tú llamas y dices: «mira, que me viene bien ir tal día», ¿no?, y, entonces, ya te pones de acuerdo con ellos y ya te dan tu hora. Tienen un día previsto para tutorías, tanto el Camino como el Veleta, pero luego, bueno, yo he hecho tutorías en... a la hora de la comida, allí comiendo con ellos o, incluso, fuera, en un bar tomando una cerveza porque no se podía en horario de colegio... (Marta)

Sin embargo, la posibilidad de los padres de tener un contacto directo y cotidiano con los agentes escolares no se presenta de manera uniforme ni homogénea en todos los centros. Mientras algunos colegios facilitan y estimulan la presencia de los padres, otros la “toleran”

sólo en menor medida. Por este motivo, algunos padres señalan indagar sobre este tema cuando deben decidir donde escolarizar a sus hijos. En muchos casos, la mayor disposición de las escuelas privadas a este tipo de participación concreta de los padres, no así en relación con los órganos de representación general, contribuye a que la decisión final favorezca la matriculación en un centro privado. La educación privada es percibida como una garantía de atención hacia a los padres, de forma que al pagar por este servicio educativo “puedes estar más encima del niño”, lo cual, de acuerdo con estos padres, hubiera sido más difícil en un centro público. La demanda explícita de estas familias constituye un tipo de atención que sea personalizada y que ofrezca soluciones a los problemas particulares de cada familia en el momento en que ellas lo requieran. En esta línea, Juan Carlos y Marta argumentan que éste es uno de los motivos por los que merece la pena la inversión de capital económico que están realizando con respecto la educación de sus hijos:

Y que tú en un colegio privado, pues, vas... por ejemplo, Paqui, tú la conoces, sabes que ha dado, digamos, caña, para reventar. En otro lado le hubieran dicho: «Mire usted, señora, que no venga más porque su hijo es que no...». Allí (en el centro privado), sin embargo, te aguantan (...) puedes estar más encima del niño. (Juan Carlos)

...en esas tutorías de persona a persona, y sabiendo como conocen a tu hijo, pues, te dicen: «mira, oye, pues lo veo (no sé) que es muy vago, muy perezoso, ¿qué podemos hacer para esto?» (...) o me doy cuenta yo de alguna cosa y le digo: «pues, mira esto lo veo pues muy... (no sé) que no trabaja en grupo (por ejemplo) o que es muy díscolo...» Y, entonces, a lo mejor le ponen allí un encargo, hablan con él, para que, de alguna manera, encauzarlo. Y eso a mí, la verdad, me gusta mucho, lo valoro mucho. (Marta)

En el caso de las familias cuyos hijos asisten a un centro de titularidad pública este tipo de demanda no parece ser satisfecha, como lo muestra el caso de Patricia:

...(en) alguna asignatura que no se entendía bien Javier con el profesor y, entonces, no era tanto un problema de disciplina, sino un problema de conocimientos y he ido a hablar con el tutor para ver, pues, simplemente... me acuerdo una vez en dibujo, fui a hablar con el tutor para ver si había algo con el de dibujo, pero el tutor (...) no tenía ni idea, no sabía ni de lo que estaba hablando, y, entonces, fui a hablar directamente con el profesor de dibujo, y el profesor de dibujo, como que le daba exactamente igual. Yo le decía: «no se le da bien el dibujo, ¿qué piensas que debemos hacer, qué piensas que yo debo de hacer, piensas que necesita un profesor de refuerzo o no necesita?». Yo creía que estaba tratando de echarle un cable... «haz lo que te dé la gana». O sea que no me explicaba, ni sabía ni de quién estaba hablando, ni... o sea, fue una cosa... pero creo que eso me pasó... En general, yo no hablo con los profesores de instituto porque, ya te digo, dos o tres veces que he ido, me ha dado la impresión de que no sabían ni de quién estaba hablando, que digo: «bueno, nada». (Patricia)

Muchos de los padres entrevistados manifestaban tener la necesidad de estar constantemente informados sobre lo que ocurría con su hijo y de poder opinar sobre el quehacer educativo del centro. Esto es especialmente cierto cuando los padres creen que la trayectoria escolar de su hijo está en riesgo. En estas situaciones, se acrecienta la necesidad de ir a conversar y dialogar con el tutor con el fin de remediar la deriva negativa de su hijo. Se debe tener presente que el fracaso escolar es, también, una realidad en el seno de las clases medias, aún cuando se presente en menor grado que en otras clases sociales (Myers, Cleary, Fischer, & Petty, 1973). Las familias saben de la existencia de ese riesgo y muchas de sus acciones están dirigidas a conjurar esta posibilidad. Power y sus colegas afirman que “aunque el ‘fracaso’ en los niños de clase media pudiera ser menos visible y más difícil de cuantificar que en los de clase obrera, podría, sin embargo, ser más traumático a un nivel personal” (2003, p. 115). Por lo mismo, cuando surge algún problema no contemplado dentro

de una trayectoria entendida como “normal” los padres aumentan sensiblemente las visitas a los centros. Estos problemas suelen estar relacionados con la disciplina de los centros y con la rigurosa selección interna del alumnado, de forma que existe un número, aun cuando reducido, de alumnos de clase media que fracasa:

Le digo (al profesor): «A él le está costando mucho trabajo esta asignatura, pero yo no te digo que mi hijo no tenga algún fallo, tendrá muchos, pero ten un poquito de tacto. A ver si conseguimos... yo lo que no quiero es que mi hijo fracase». Digo: «Si lo que hay que evitar es que este niño fracase. Si es un niño... ¿Qué problemas tiene? Que le cuesta mucho trabajo, que tiene muchas faltas de atención, también lo sé, que es inmaduro... pero mi hijo va madurando, porque se le va notando la madurez poquito a poco, pero, bueno, habrá que tener paciencia. Yo la tengo, os lo pido también a vosotros». Digo: «Pero mi hijo me lo estáis hundiendo». (Paqui)

Claro, la metodología que siguen los Escolapios en estos dos años de Bachillerato es tirar a matarles, pero, en sentido literal. O sea, que es que los funden. Claro, están... porque se ven que no llegan, que no llegan... Después tú hablas claro con los profesores y dicen: «no, si va bien. Lo que pasa es que...». Entonces, claro, nosotros sí lo sabemos, porque hay una complicidad entre el profesorado y los padres, pues los que vamos, por lo menos, a hablar con los profesores a enterarnos de qué pasa. (Trinidad)

En definitiva, el objetivo principal del contacto con el profesorado a través de las tutorías es lograr el desarrollo positivo del hijo. En otras palabras, conseguir la definitiva identificación del menor con los órdenes instrumental y expresivo propios de la clase social de procedencia de sus padres (Olmedo & Santa Cruz, 2008, 2011), evitando que el niño caiga en una situación de “alienación” o “extrañamiento”. Para esto, como expresa Emilia, es importante trabajar de forma conjunta con el centro y las tutorías escolares son un espacio privilegiado donde se fragua este esfuerzo coordinado.

Entonces, yo siempre les he hecho el reconocimiento de que ellos llevaban la razón. Y que lo que buscaba era, con ellos, la forma de engancharlo y la forma de intentar que el niño mejorara. Y el año pasado con la profesora, la tutora que tuvimos, que fue la que le daba psicología, muy buena relación. (Emilia)

Para comprender el alcance y significación de las tutorías escolares se debe prestar atención, en primer lugar, a su enorme complejidad, dado que son, al mismo tiempo, un espacio de participación, de control y de coordinación de los esfuerzos educativos de los agentes escolares y de las familias. Del mismo modo, su naturaleza y objetivos se modifican, como hemos visto, en función de la trayectoria escolar del menor, del nivel educativo, de la clase social de procedencia y del tipo de centros, entre otros factores.

#### **4. La participación en los órganos de gobierno: diferencias en función del tipo de centro**

Una parte significativa de los padres y madres entrevistados participa de alguna forma en los órganos de gobierno y de representación de las familias de los centros de sus hijos. Algunos lo hacen desde puestos de representación y responsabilidad, otros simplemente con su membresía y con la asistencia -con desigual regularidad- a reuniones y actividades organizadas por estos órganos. De sus relatos podemos extraer que estos espacios de representación, en particular la AMPA, contribuyen a los centros a través de la realización de diferentes actividades extraescolares, de la organización de reuniones y mediante la generación de espacios de convivencia. Todo esto facilita la transmisión de información desde

el centro a los padres y acerca al conjunto de los padres en torno al colegio. También es una forma de agrupar a los padres entre sí en torno a las actividades del centro, contribuyendo, aunque de modo diferente de acuerdo al tipo de alumnado y la red de pertenencia del centro, a la creación de *capital social*.

De acuerdo con la experiencia de las familias entrevistadas, la participación en estos órganos de representación de los padres expresa más una intención de implicarse en la educación que un intento por enfrentarse al profesorado.

Yo me he dado tanto al colegio que he estado incluso muchos años en el Consejo Escolar y en el APA, entonces he tenido muchísima relación con el colegio... (Margarita)

Vamos, a la largo de la vida académica de los dos... estar muy implicado en la educación, tanto a nivel de asociaciones de padres... pero muy implicado... no una implicación de enfrentamiento de padres con profesores, sino en una colaboración muy estrecha... (Bernardo)

La participación de las familias en órganos de gobierno del centro es parte del proceso denominado por Vincent y Martin (2002) como el uso de la “voz”<sup>1</sup>, mediante el cual las familias pueden reaccionar e intervenir con relación a diversos elementos del quehacer cotidiano de los centros. Según estas autoras, los procesos de formación y expresión de dicha “voz” están influidos por las “diferencias en la posesión y el despliegue de recursos sociales, culturales y materiales por los padres” (ibidem, p. 109), por lo cual sería una práctica más frecuente en sectores de clase media. En el caso de órganos de similar naturaleza en Inglaterra, son los padres de clase media los que suelen aceptar el ofrecimiento de estos puestos de representación y colaboración, hegemonizando *de facto* la intervención en la vida política y organizativa de los centros (Ball, 2003a). En España, esto se corrobora con la percepción de los propios representantes de las AMPAs, para quienes los principales factores que explican la participación en estas organizaciones son el interés y la disponibilidad por un lado, y por el otro, un elevado nivel de formación académico y el nivel socioeconómico de las familias (Garreta, 2008, p. 121). Al parecer, contar con un capital cultural y social más cercano a los códigos propios del mundo escolar son elementos valorados en el momento de acceder a estas instancias, en particular porque son espacios y responsabilidades donde se exige una permanente negociación con los agentes escolares, lo cual podría explicar el acceso diferencial a los puestos de responsabilidad en los Consejos Escolares y las AMPAs a favor de las familias de clase media.

Un aspecto a destacar es que las familias con un capital cultural elevado e hijos en centros públicos suelen tener una participación especialmente activa. El rico elenco de recursos del que disponen estos padres, con base en el capital cultural, les facilita en gran medida poder participar y mostrar su “voz” desde los órganos de representación política a nivel de los centros. Ellos manifiestan la necesidad de colaborar con el centro, de estar informado de su funcionamiento cotidiano y de participar en las actividades e instancias institucionales donde está prevista la presencia de los padres. En el caso de estas familias de clase media la implicación activa en los centros adquiere una significación compleja, siendo más que un simple acto de colaboración por el bien de la marcha del centro. En primer término, aquellos padres que suelen participar más activamente, o que se encuentran en algún puesto de representación, cuentan con una mayor posibilidad de promover en el centro

---

<sup>1</sup> Para Levín (1991), es importante diferenciar la noción de *salida* del concepto de *voz*. El primero, hace referencia al acto mercantil y de consumo de pasar de un proveedor a otro, mientras que lo segundo se relaciona con el acto de protesta, con la discusión, la negociación, el voto y otras formas de participación política o clientelar.

aquellas iniciativas que le parecen más adecuadas. Esto tiene una doble implicación: por un lado, buscan influir en diferentes decisiones educativas tomadas en el centro, tratando de moldear institución de acuerdo con sus preferencias. Por otro, mediante la participación en el centro, estos padres, que están dando una imagen de “buenos padres”, obtienen información relevante y/o establecen contactos privilegiados, lo cual podría situar a sus hijos en una situación ventajosa ante determinadas situaciones (Ball, 2003a)

Desde esta perspectiva, cabría interpretar esta participación como parte del conjunto de acciones que estas familias desarrollan con la finalidad de controlar y moldear a las escuelas. Como es de esperar, esto suele coincidir con las características centrales del proyecto educativo diseñado para sus hijos. Junto a esto, en el discurso de este tipo de padres aparece también la idea de que estar en este tipo de órganos les permite manejar y controlar una gran cantidad de información, la que, en determinadas circunstancias, puede ser útil para sus hijos:

...yo soy secretario del APA del colegio, porque yo quiero estar muy pendiente de lo que se decide hacer en el colegio y de lo que decide actuar y de la educación que tienen que darle a mi hijo. Entonces, vamos, que no solamente estoy en el APA sino que participo en todo lo que puedo participar en el colegio. Siempre que me llaman, allí estoy yo para colaborar con el centro, porque yo quiero enterarme de todo lo que ocurre allí, de toda la educación, de todos los cambios que hay. (Juan)

Me ofrecieron ser miembro de la junta directiva, y acepté porque así me entero de muchas más cosillas que si no vas, porque en la reunión que hacemos mensualmente (...) el director pues informa de qué problemas hay en el colegio... qué se hacen, qué proyectos... Entonces los padres eso... pues no suelen saberlo. Los que están en el APA sí. Pero también es lamentable que las reuniones que hemos hecho del APA sólo asisten 20 ó 30 padres... o sea, la participación de los padres en el instituto no es muy buena... (...) ¡Hombre! Yo me entero de muchas cosas del instituto... muchas que no me hubiera enterado si no estoy en el APA (Miguel Ángel)

De acuerdo a lo anterior, algunos padres explican desde una perspectiva utilitarista su participación en el centro de su hijo. Para éstos, la participación en diferentes espacios institucionales del centro se relaciona directamente con sus propios intereses como padres, pues tienen claro que su objetivo principal es aproximar la oferta educativa del centro público a lo que ellos demandan como familias de clase media. Desde su óptica, ellos buscan aminorar los efectos negativos que tendría sobre sus hijos asistir a centros públicos (Olmedo & Santa Cruz, 2008). En el testimonio de Álvaro se construye un discurso instrumental y estratégico, con el objetivo de justificar su presencia en los espacios institucionales y, de paso, legitimar la decisión de enviar a sus hijos a la red pública.

La verdad es que nos implicamos mucho en los colegios, en el APA. Yo estuve de presidente del APA mucho tiempo. Luego, en el instituto nuevo, estuvo de presidenta mi mujer, estábamos en el consejo escolar. (...) La primera vez que fui a la tutoría del Manzano [centro público], me dice el tutor “es que los niños que vienen de Maracena vienen muy mal preparados”. Yo estaba entonces de presidente del APA, digo “hombre, si usted me dice eso... haga el favor de decírmelo por escrito, oficialmente, porque a esto habría que darle una solución, porque es que yo estoy en el Consejo Escolar, estoy en el Consejo Escolar Municipal además, y... si los críos específicamente de Maracena y del Cerezo [centro público], vienen mal, yo tengo que hacerlo saber, ¿me entiendes?, pues para tratar de poner las soluciones adecuadas, qué pasa, que los críos son... son tontos... yo quiero tener un elemento comparativo”... (...) yo estaba dispuesto a decirle al inspector, “mire usted, yo necesito saber, que le hagan a los críos un examen de nivel, objetivo, porque quiero saber si estas notas son reales o no son reales, y si son reales, lo único que pido es que le exijo que aplique los mismos contenidos ... al resto de los institutos, al resto de... que haya uniformidad, ¡vamos! (...) sabiendo que los contenidos

académicos iban a perjudicar a mis crías, trataba de estar ahí, intentando ayudar en lo que pudiera... mira, organizamos por ejemplo, antes de que... de que hubiera inglés en nuestro instituto, clases de inglés para todos los niños desde el APA. (Álvaro)

En este aspecto, la situación en la educación privada no concertada es diametralmente opuesta. La ausencia de este tipo de espacios de participación formal de los padres es algo valorado por muchas de las familias. Tal como lo explicitan algunos de ellos, la elección de un centro determinado supone conocer y aceptar el ideario y el proyecto educativo de los mismos. En ese sentido, no perciben la necesidad de promover colectivamente determinadas acciones o de tratar de cambiar la institución acorde con sus deseos. Mostrando una versión privatizada de la participación en la educación, los cambios deseados por estas familias suelen ser promovidos por medio de las tutorías escolares, espacio que si son utilizados con frecuencia por estas familias. Desde la perspectiva de algunos padres, esta situación es positiva, pues al no existir estos espacios de representación se limita el peso indebido que algunas familias pudiesen tener en el centro merced al lugar conseguido dentro de esta organización. En estos casos, la representación de los padres es concebida más como un “riesgo” que como un elemento positivo de control, de forma que ningún padre puede cambiar “según su propia conveniencia” el modelo que todos aceptaron cuando se decantaron por ese centro en concreto.

Una cosa también que me encanta del colegio es que no hay APA, afortunadamente no hay APA. Con lo cual, los cuatro padres elegidos en el APA no deciden el rumbo del colegio a seguir, según su propia conveniencia cada uno. Con lo cual el colegio es así, con estas normas, las cuales tenemos todos los padres firmadas, que el colegio es así y se rige por estas reglas y ningún papaito, según su conveniencia en cada momento, puede cambiar él esas reglas. Y el que quiera APA que se lo lleve a un colegio donde haya APA. Es fundamental que no haya APA para que el colegio no se tuerza y siga siempre por el mismo camino y nadie pueda cambiar las reglas a su antojo. (Laura)

Lo comentado en este apartado viene a reforzar alguna de las ideas que hemos señalado a lo largo de este texto. En el caso de las familias estudiadas que tienen hijos en la red privada el modelo de participación de los padres se desarrolla a un nivel más privado, en base a una interacción directa de los padres con los agentes escolares. Es en este espacio de negociación y presión directa donde las familias buscan asegurar que sus hijos tengan un tránsito escolar con los menores sobresaltos posibles. Los resultados que se alcancen dependerán de la capacidad de negociación de cada una de las familias. Pese a esto, muchas de las familias valoran positivamente los centros que no proveen de espacios colectivos de expresión de la comunidad escolar. Por el contrario, los padres de clase media entrevistados con hijos en la red pública valoran los espacios colectivos al interior de los centros. En muchas ocasiones, estos padres buscaron acceder a los puestos de representación o dicen participar activamente en distintas actividades realizadas en el centro. Desde su óptica, esto les permite estar en una posición privilegiada para ayudar a mejorar al centro y, al mismo tiempo, para tener un contacto directo con los docentes y el director, circunstancia que algunos de ellos no dudan en usar en beneficio de su hijo.

## **5. A modo de síntesis**

En este artículo hemos analizado diferentes aspectos relacionados con la participación de las familias de clase media en la educación de sus hijos e hijas. En el seno de las mismas, la educación es tratada como un proyecto familiar, el cual se explicita de múltiples formas,

configurando un estilo de vida familiar que responde a un esquema valorativo concreto. Se constata, en primer término, el intento porque exista coherencia entre el proyecto familiar y el proyecto educativo de la escuela. De esta forma, se suele organizar la vida familiar con el objetivo que ésta contribuya al éxito de la trayectoria escolar del hijo. Esto siempre se orienta a aplacar la sensación de ansiedad y preocupación ante la posibilidad de fracaso escolar de sus hijos que transmiten muchas de las familias analizadas.

Por otra parte, la participación y colaboración con el centro educativo también se produce en espacios institucionales y mediante el trato personal entre padres y profesores. Las familias tienen una constante presencia en el centro, principalmente a través de las tutorías pero también mediante la participación en los distintos órganos de representación. Ambas estrategias estarían destinadas a cumplir varias funciones, como señalan Ball y Vincent (2001). Por un lado, ésta es una de las formas mediante las cuales los padres utilizan su “voz”, es decir, formulan y expresan sus visiones y opiniones a la escuela. Por otro, estas interacciones son un mecanismo de control con la institución escolar.

En términos fácticos, este tipo de participación consigue establecer una diferencia entre los distintos grupos de padres, entre aquéllos que se preocupan y los que no, los que participan y los que no, definiendo aún más los límites entre “los que son como nosotros” y “los otros” (Olmedo & Santa Cruz, 2011). Este tipo de participación es estimulado y promovido desde los mismos centros, identificando lo propio de un grupo social como la norma según la cual medir la participación de los diferentes tipos de familias. Desde la perspectiva de los padres de clase media, también se identifica su forma de participar como aquélla que llevan a cabo las familias “normales”, aquéllas con las que se espera que sus hijos se identifiquen y se asimilen. Esto contribuye a desarrollar una identidad de clase determinada, en la medida que los padres intentan generar ambientes escolares donde se refuercen cotidianamente los valores, las expectativas y las disposiciones de clase media. Parte significativa de la participación de los padres -ya sea a nivel del hogar, en la interacción con los docentes y en los espacios formales de representación- consiste justamente en eso.

En los casos estudiados, con mayor o menor grado de consciencia, construir un habitus de clase media es uno de los principales objetivos que guían la participación de las familias en los centros, sean éstos privados o públicos. Una característica común a las familias estudiadas es el uso de los distintos tipos de capital del cual disponen las familias con el fin de asegurar que sus hijos reproduzcan, o mejoren, su posición social. De ahí que tenga sentido sostener que las familias funcionan en la práctica bajo una lógica de cierre social (Parkin, 1979), aun cuando esto no sea fruto de una estrategia completamente deliberada y autoconsciente.

### Referencias bibliográficas

- Alegre, M. Á. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1157-1178.
- Allatt, P. (1993). Becoming privileged. The role of family processes. In I. Bates & G. Riseborough (Eds.), *Youth and Inequality*. Buckingham: Open University Press.
- Ball, S. J. (1993). Education markets, choice and social class: the market as a class strategy in the UK and USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-20.

- Ball, S. J. (2003a). *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*. Londres: RoutledgeFalmer.
- Ball, S. J. (2003b). *The More Things Change... Educational Research, Social Class and 'Interlocking' Inequalities*. London: Institute of Education, University of London.
- Ball, S. J., & Vincent, C. (2001). New class relations in education: the strategies of the "fearful" middle classes. In J. Demaine (Ed.), *Sociology of Education Today*. New York: Palgrave.
- Benito, R., & Gonzàlez, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, Códigos y Control. Vol. II. Hacia una Teoría de las Transmisiones Educativas*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao, España: Desclee de Brouwer.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Brown, P., & Lauder, H. (2007). Educación, globalización y desarrollo económico. In X. Bonal, A. Tarabini-Castellano & A. Verger (Eds.), *Globalización y Educación: textos fundamentales* (pp. 257-298). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Colectivo IOE. (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Devine, F. (2004). *Class Practices. How Parents Help Their Children Get Good Jobs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eurydice. (2004). *Evaluación de los centros de enseñanza obligatoria en Europa*. Madrid: Eurydice.
- Feito, R. (1992). *La participación de los padres en el control y gestión de la enseñanza*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Feito, R. (2004). Balance de la participación de los padres en los Consejos Escolares de Centro. *Participación Educativa*, 4, 4-15.
- Fernández Enguita, M. (1992). *Poder y participación en el sistema educativo*. Buenos Aires: Paidós.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela pública*. Madrid: CEAPA.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., & Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham: Open University Press.
- Gil Villa, F. (1993). La participación democrática en los centros de enseñanza no universitarios. *Revista de Educación*, 300, 49-61.
- Gómez Lorente, L. (2010). La participación escolar. Su justificación y dificultades. *CEE Participación Educativa*, 14, 8-17.
- Levin, H. M. (1991). The Economics of Educational Choice. *Economics of Education Review*, 10(2), 137-158.
- Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones*. Barcelona: Bellaterra.
- Myers, R., Cleary, E., Fischer, J., & Petty, M. (1973). Social Selectivity in the Secondary Schools of Buenos Aires, La Paz, and Santiago de Chile. *Sociology of Education*, 46(3), 355-360.
- Olmedo, A. (2007a). *Las estrategias de elección de centro educativo en las familias de clase media*. Universidad de Granada, Granada.

- Olmedo, A. (2007b). Reescribiendo las teorías de la reproducción social: influencia de la clase social en las trayectorias educativa y laboral del alumnado granadino de Secundaria y Bachillerato. *Revista de Educación*, 343, 477-501.
- Olmedo, A. (2008). Middle-class families and school choice: freedom versus equity in the context of a ‘local education market’. *European Educational Research Journal*, 7(2), 176-194.
- Olmedo, A., & Santa Cruz, E. (2008). Las Familias de Clase Media y Elección de Centro: el Orden Instrumental como Condición Necesaria pero no Suficiente. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 12(2).
- Olmedo, A., & Santa Cruz, E. (2011). El proceso de valoración de los centros educativos por parte de las familias de clase media: el papel del orden expresivo en la búsqueda de la “distinción”. *Papers*, 96(2).
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., & Sánchez Ferrer, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pérez, R. B., & González Balletbó, I. (2007). *Políticas de acceso escolar y equidad educativa. Un análisis de la incidencia de la zonificación sobre la segregación escolar*. Paper presentado en IX Congreso Español de Sociología.
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G., & Wigfall, V. (2003). *Education and the Middle Class*. Buckingham: Open University Press.
- Rambla, X., Valiente, O., & Frias, C. (2011). The politics of school choice in two countries with large private-dependent sectors (Spain and Chile): family strategies, collective action and lobbying. *Journal of Education Policy*, 26(3), 431-447.
- Reay, D. (1998). *Class Work: Mother's involvement in their Children's Primary Schooling*. London: UCL Press.
- Santos Guerra, M. Á. (1999). *El Crisol de la Participación. Investigación sobre la Participación en Consejos Escolares de Centros*. Archidona: Aljibe.
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Valiente, O., & Rambla, X. (2009). The new Other Catalans at school: decreasing unevenness but increasing isolation. *International Studies in Sociology of Education*, 19(2), 105-117.
- Van Zanten, A. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169.
- Van Zanten, A. (2009). Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison. *Compare*, 39(1), 85-98.
- Vincent, C., & Martin, J. (2002). Class, culture and agency: researching parental voice. *Discourse*, 23(1), 109-128.
- Viñao, A. (2010). *Acción social, participación y corresponsabilidad: tres modelos de relaciones escuela-familia (España, siglos XX-XXI)*. Paper presentado en Jornada La participación de la comunidad educativa a los 25 años de la LODE: mirando al futuro. Disponible en <http://www.educacion.gob.es/cesces/actualidad/vinao-frago.pdf>