

## PRÁCTICAS DE SOCIALIZACIÓN Y RELACIONES CON LA ESCOLARIDAD DE LAS FAMILIAS MÁS ALEJADAS DE LA NORMA ESCOLAR<sup>1</sup>

**ENRIQUE MARTÍN CRIADO<sup>2</sup>, MANUEL A. RÍO RUIZ<sup>3</sup> Y PILAR CARVAJAL SORIA<sup>4</sup>**

La relación de las familias de clases populares con la escuela se ha transformado profundamente en las últimas décadas con el aumento de la escolarización y el avance del credencialismo (Martín Criado, 2010). Éstas intentan cada vez más conseguir una acumulación de capital escolar que prometería un mejor estatus social (Terrail, 1984; Carabaña, 1993; Gómez Bueno, 2001; Jurado, 2005; Périer, 2005). Ello ha transformado sus formas de relación con la escuela y sus formas de socialización para intentar adaptarla a los requisitos de la escuela y a los preceptos de los especialistas ligados a ella, aproximándolas a las de las clases medias (Lahire, 1995; 2003; Thin, 1998; Martín Criado et al, 2000;). No obstante, las diferencias persisten, pues sigue habiendo desigualdad en los recursos económicos y culturales, en las condiciones de vida, en las formas de relación de la escuela con las distintas clases sociales...

Estas diferencias y la emergencia de un nuevo modo de relación legítima entre familias y escuela –que predica una estrecha colaboración entre ambas- permiten que subsistan numerosos

---

<sup>1</sup> Este artículo forma parte de los resultados de las siguientes investigaciones: “Escolarización, relaciones de género y transformaciones en la maternidad en la clase obrera en Andalucía”, coordinada por Enrique Martín Criado y financiada en el marco del Plan Nacional de I+D+i de 2010 del Ministerio de Ciencia e Innovación, código FEM2010-17572; “Prácticas educativas en familias andaluzas alejadas de la norma escolar”, coordinada por Manuel Á. Río y financiada en el marco de la convocatoria de proyectos de investigación del Centro de Estudios Andaluces en 2008, código PRY015/08.

<sup>2</sup> Dpto. de Sociología, Un. Pablo de Olavide, martincriado@gmail.com

<sup>3</sup> Dpto. de Sociología, Un. de Sevilla, manurio@us.es

<sup>4</sup> Licenciada en sociología, carvajalpl@gmail.com

discursos que achacarían el mayor fracaso escolar en las clases populares a sus “malas” formas de socializar a sus hijos o a su “desinterés” por su éxito escolar. Estos discursos, sin embargo, dibujan una realidad muy alejada de la cotidianeidad de la gran mayoría de las clases populares. Por ello toman, como es habitual en los discursos estigmatizadores, una parte ínfima de las clases populares como representante –habitualmente, caricaturizado– del todo: aquellas familias que se hallan más alejadas del nuevo modo legítimo de socialización y de relación con la escuela.

Son las pautas de socialización y las difíciles relaciones con la escuela que aún mantienen este tipo de familias –insistimos, una fracción extrema cada vez menor de las clases populares– las que analizamos en este artículo. Para ello explotamos entrevistas de dos investigaciones realizadas entre 2008 y 2013. La primera se focalizaba en las prácticas educativas de familias donde se registraran casos de absentismo a diferentes edades u otras situaciones indicativas de alejamiento familiar de la norma escolar. La segunda analizaba las transformaciones en las relaciones de género y parentales-filiales en las familias de clases populares. De las 55 entrevistas a familias analizadas en ambos proyectos, explotamos aquí los análisis de las once más alejadas de la norma escolar (a partir de ahora FANE). Todas las entrevistas fueron realizadas individualmente a madres, salvo una a una pareja y otra a cuatro hermanas<sup>5</sup>. También se ha analizado una reunión de grupo (RG) realizada en el primer estudio.

Estas familias comparten unas características distintivas:

a) Desposesión de capital escolar por parte de los padres, cuya relación con la escuela fue difícil y precaria. La trayectoria escolar intergeneracional de estas familias difiere de la seguida por otros sectores de la clase obrera<sup>6</sup> en su escaso incremento en el nivel de estudios de una generación a la siguiente, con una fuerte reproducción intergeneracional de fracaso-abandono escolar.

b) Crónica ausencia de ingresos regulares en los hogares. Estas condiciones de inseguridad material obstaculizan la capacidad de proyectarse en el porvenir, esto es, de hacer proyectos a medio plazo y de poner los medios para realizarlos (Bourdieu, 1974).

c) Residencia en las zonas más precarizadas del espacio urbano y escolarización en centros con elevadas tasas de fracaso escolar y absentismo.

d) Elevada fecundidad: la mayoría tienen más de cuatro hijos.

Estas familias son descritas en numerosos estudios sociológicos y pedagógicos en términos de déficit. Sus acciones y enunciados se valoran mediante su constante comparación con la forma de socialización que los autores consideran legítima (Thin, 2006). Nuestro objetivo, por el contrario, es reconstruir la lógica de sus prácticas. Ésta nos remite a sus condiciones de existencia, a los recursos y constricciones que comportan, así como a la persistencia de un modo de

---

<sup>5</sup> Ver el anexo al final del artículo. Las entrevistas identificadas con una F pertenecen a la primera investigación; el resto, a la segunda.

<sup>6</sup> Ver el artículo de Rubén Martín y Carlos Bruquetas en este mismo número.

socialización que, legítimo hace unas décadas, se ve en la actualidad sustituido y deslegitimado por el nuevo modo de socialización más afín a la forma escolar de reproducción social.

Comenzaremos exponiendo las prácticas y lógicas de socialización para abordar a continuación como éstas, y las constricciones que condicionan las posibilidades parentales de ordenamiento de la conducta filial, inciden en diferentes facetas de la escolaridad, como el control sobre actividades de estudio o las relaciones entre madres y profesorado.

### **Una socialización basada en el respeto**

La reducida posesión de capital escolar y su distancia respecto a la norma escolar se traducen en un marcado alejamiento del modo de socialización legítimo. En efecto, estas familias pueden considerarse prototipos del modelo “patriarcal-popular” (Martín Criado et al, 2000), cuyos rasgos afirman y defienden generalmente sin sentimiento de indignidad cultural<sup>7</sup>. Este modelo, hoy denostado por los nuevos discursos de socialización legítima, era el legítimo y más extendido hace unas décadas.

Un término central sintetiza los objetivos y modo de educación privilegiados en las FANE: *respeto*. Un buen hijo es aquel que obedece a sus padres y que tiene buenos modales: que acata la autoridad paterna –y en general la de los mayores- no cuestionando sus órdenes, no generando molestias innecesarias y mostrando, en su lenguaje y comportamiento, un respeto a la jerarquía y al buen orden interaccional –que tiene *buen educación*-.

*A mí me gusta que mis hijos vayan con vergüenza y con educación a los sitios, y eso es lo que a mí me ha enseñado mi madre y eso es lo que yo le quiero inculcar a mis hijos (M3).*

Los mayores pecados son faltar al respeto y desobedecer las órdenes, independientemente de su contenido. Tampoco se soporta la impugnación de las órdenes paternas. Frente a la concepción legítima de socialización, que propugna un razonamiento continuo de la autoridad parental, aquí discutir las órdenes se vive como falta de respeto –*contestar*-. Por ello se consienten ciertos comportamientos cuando no se hacen delante de los padres, pero se reprenden si se realizan en su presencia<sup>8</sup>.

Un rasgo que nos muestra el alejamiento del nuevo modo legítimo de socialización es la fuerte división de género. Las tareas domésticas son labor de mujeres; las hijas ayudan en ellas

---

<sup>7</sup>En esto se diferencian ampliamente de la mayoría de las madres entrevistadas en la investigación sobre maternidad: su tensión entre el modelo en que fueron socializadas y el que ven legítimo es continua, y lleva a continuas oscilaciones en su discurso y prácticas.

<sup>8</sup> La centralidad de la autoridad en las relaciones entre padres e hijos se ve en su posición frente a la paga. Se rechaza porque es vista como una obligación de los padres frente a los hijos, como un derecho injustificado de éstos. El consumo filial depende de la voluntad parental –y de su irregular disposición de medios-: de ahí la generalidad del “chorreillo”.

desde temprano, los hijos quedan exentos. La madre se encarga del cuidado cotidiano de los hijos; el padre, como autoridad última a la que se debe máximo respeto, puede impartir los castigos más severos. Frente a la mayoría de las familias de clase obrera, que intentan conformar sus discursos a la nueva legitimidad de la igualdad de género, las FANE ven normal y legítima la división tradicional.

Estas características nos muestran que en estas familias apenas ha penetrado el nuevo modelo legítimo de socialización y de relaciones de género. Pero no podríamos entender sus lógicas simplemente como carencias: lo que se afirma aquí es una forma de relaciones familiares que hace unas décadas era legítima, esto es, un modelo anterior de respetabilidad familiar. Ello confirmaría la hipótesis de Boltanski (1969, 1975): las innovaciones en el discurso legítimo sobre los diversos comportamientos (en educación, salud, etc.) socialmente aceptables se difunden a velocidad distinta por el espacio social, siendo asumidas más tardíamente cuando menor es el capital escolar de los sujetos.

Resulta frecuente caracterizar este modo de socialización como *autoritario*, frente a las familias más *modernas* que serían más *democráticas* y *dialogantes*, presuponiendo que en estas configuraciones familiares el control de los comportamientos filiales sería más férreo. Sin embargo, en las FANE éstos están sometidos a menos constricciones que en el nuevo modo legítimo. Por dos razones. Primero, porque aquí la mayoría de las conductas no están problematizadas como ámbitos de intervención paterna, a diferencia de la problematización pedagógica de todos los comportamientos y pensamientos filiales que caracteriza al nuevo modo de socialización legítimo (Hays, 1988). Segundo, porque la propia concepción de la naturaleza infantil y de la posibilidad paterna de moldear los caracteres infantiles, junto a las dinámicas de relaciones entre padres e hijos que veremos a continuación, dan un margen de maniobra mucho mayor a los hijos en estas familias.

### **Lógica del castigo**

Frente al nuevo modo legítimo de socialización –que hace a los padres plenamente responsables de la personalidad y carácter de los hijos–, en estas familias la concepción que domina es que la personalidad filial es muy difícilmente moldeable por la acción educativa paterna: los hijos *salen* de una manera u otra. Aunque en ocasiones los progenitores atribuyan a su forma de educar ciertos rasgos positivos de los hijos, en la mayoría de los casos se habla y actúa como si los padres no pudieran ir moldeando los deseos, formas de pensar o gustos filiales: éstos serían rasgos sólidos, estables, que sólo cambiarían por circunstancias excepcionales –así, experiencias traumáticas– o por la exposición continuada a ambientes y relaciones ajenos al hogar. En todo caso, estos cambios quedarían fuera del control parental.

La naturaleza infantil se caracterizaría –exceptuando algunos raros casos de niños que *salen* especialmente obedientes y tranquilos– por su afán de forzar los límites de lo prohibido y desafiar la autoridad paterna. Ante estos comportamientos, los padres han de marcar los límites mediante el castigo para restaurar su autoridad y detener el comportamiento transgresor. Este castigo, así,

tiene una función inmediata: impedir la continuación en el momento del comportamiento prohibido.

Este castigo puede ser corporal. El frecuente recurso a él se admite en las entrevistas sin rodeos. No se percibe como ilegítimo, a diferencia de la mayoría de familias de clase obrera. El azote o el cachete permitirían parar de inmediato el comportamiento indeseado. Sin embargo, la mayoría cuestiona su uso cotidiano por su escasa eficacia: azotes o cachetes apenas lograrían modificar los malos comportamientos al ser sus efectos efímeros. Es preciso otro tipo de castigo que suponga una amenaza más seria para los hijos: *castigarles con lo que más les duela*.

- S: *Me voy para él. Y como ve que me pongo nerviosa: “¡Mami, ya está, ya está, ya me siento!” Y se sienta. Pero nada, cuando me doy la media vuelta, otra vez igual. ¿Y qué hago, le pego? Si le pego, no me hace caso. Si lo castigo, a los dos días lo va a volver a hacer otra vez. Así que no le echo cuentas*
- M: *Es verdad, yo le pego a mi hijo y no me hace caso, y le castigo sin salir con mi padre y el niño llora que parece que lo estoy matando (RG).*

El castigo es eficaz si es temido: cuanto más duela –*llora que parece que lo estoy matando*–, más posibilidades tiene de doblegar la voluntad filial. El castigo es la baza ante la terquedad infantil; su eficacia se mide por el temor que puede despertar. De ahí el recurso repetido a amenazar al niño con aquello que pueda asustarle más o con privarle de lo que más le gusta. Ahora bien, estos castigos, frente al corporal –de aplicación inmediata–, suponen una aplicación prolongada o retardada en el tiempo. En otras palabras, precisan que los padres mantengan su palabra de aplicar la sanción. Algo que no es evidente, tanto por el hecho de vivir en una densa red de relaciones familiares –los niños pueden obtener de otros familiares lo que los padres les niegan– como por la alternancia que suele caracterizar a estos castigos entre una lógica del desafío y la pena por los hijos.

### **La alternancia entre la lógica del desafío y la pena**

Un elemento esencial para entender la lógica de las reacciones parentales ante los malos comportamientos filiales es que éstos se entienden en muchos casos como desafíos.

- S: *Mi Ismael es muy nervioso, muy activo, el niño no puede estar quieto, el niño tiene que estar haciendo cosas... Y hay veces que yo le digo: “No, Ismael, esto no se hace” Y el niño, en vez de hacerlo bien, lo hace peor, pero es para llamar la atención. ¿Qué hago? Pues yo no le echo cuentas (...)*
- D: *Cuando uno no le echa cuentas, se pone a hacer otra cosa y ya está. Porque como te alteres y te pongas tú alterado...*
- S: *Claro, igual que mi niño. Yo me pongo muy nerviosa en ese sentido porque como no me dejan, son los tres y... como se pongan los tres, se tienen que ir de la casa. Uno por un lado, otro por el otro y otro por el otro, te ponen la cabeza loca. Muchas veces digo: “Ea, me voy a liar la manta en la cabeza y me voy a liar aquí a porrazos”. De verdad, porque te ponen mala, mala, mala*
- M: *En mi casa por ejemplo, cuanto más le digas, peor lo hace, y le digo: “Mira, haz lo que quieras”. Y veo que se calma y digo: “Pues mira, mejor” Pero es que empieza: “Pom-pom-pom-pom”. Y que no se*

*calla. Y es que es mejor callarse la boca, ¿sabes? No echarle cuentas y... o quitarse de donde está él e irte a otro lado... y se calla. Porque es que si le chillas o le riñes, peor te lo hace, te lo hace peor (RG).*

En la reunión de grupo los participantes discutieron largamente sobre sus dificultades para controlar a los niños y mantener el autodomínio ante sus desafíos. La cita anterior muestra bien algunas de las categorías que se ponen en juego: hay niños que no obedecen porque son muy “nerviosos”. Estos “nervios” son difíciles de controlar, una energía que apenas se puede encauzar. ¿Cuál sería la reacción más sensata? Dejar que se apaguen por ellos mismos: si se les riñe, se reactivan. La desobediencia filial es una forma de “llamar la atención”, un desafío que se lanza a los padres esperando su reacción. Si la madre responde, consigue el efecto contrario al deseado, porque puede verse en una escalada de desafíos.

Sin embargo, no responder al desafío es difícil. Los niños nerviosos son seres pasionales que buscan el enfrentamiento e imponer su voluntad sin atenerse a razones. Por ello, el diálogo es ineficaz. Además, los padres pueden perder la paciencia ante el desbordamiento de desafíos filiales a su autoridad. Entonces aparece la cólera: se responde a la provocación de los hijos con gritos, golpes, amenazas de castigos tremendos. Los padres comienzan también a funcionar con la lógica del desafío<sup>9</sup>: ante la afrenta filial se responde con una sanción mucho mayor, que ponga bien en evidencia las diferentes capacidades de imponerse, de dar *donde más duele*. Esta reacción puede ser el castigo corporal, pero también una amenaza de un castigo enorme. El intercambio de desafíos desencadena una escalada de amenazas.

*- Le digo "Te voy a meter en un colegio interno" y me dice "A mí me da igual". Le digo "Que te da igual eso, ah muy bien, ¿tú sabes lo que te hacen las monjas? Te pegan pellizcos". Yo se lo digo así para ver si el niño hace algo, pero no, le da igual: "A mí me da igual", dice y entonces le digo "Pero no vas a ver ni a tu padre ni a mí, ni a nadie eh?", que le da igual, que se escapa para ver a su padre. Le digo: "Tú escápate, te van a amarrar con cadenas", "a mí me da igual, a mí me da igual".*

**- Porque sabe que tú le estás queriendo engañar.**

*- ¿Tú te crees que no lo sabe? Pues claro que lo sabe. Lo que pasa es que... por mucho que le digas o por mucho que le bagas (F5).*

La escalada de desafíos lleva así a amenazar con los castigos que es más probable que no se cumplan: ya sea porque son imposibles de aplicar, ya sea porque, pasada la cólera, ésta es reemplazada por la pena.

*- R: El otro día castigué a mi niña chiquitita y lloré más que ella. Porque a lo mejor digo “No bagas esto” y no me hace caso, es muy desobediente, tiene cuatro añitos nada más y no me hace caso y le digo “Vete al cuarto y no salgas”. Y se lía a llorar y después me dio a mí más pena que a ella. Pues la saqué, la tuve cinco minutos y digo: ya no lo vuelvo a hacer más, porque me da mucha pena (...)*

---

<sup>9</sup> La lógica del desafío que hemos visto en las entrevistas se corresponde plenamente con la que analiza Bourdieu (2006), quien la equipara a la lógica del don en su análisis del sentido del honor. Si al don hay que responder con un contra-don de mayor valía, al desafío al honor hay que responder con otro desafío aún mayor.

- *Li: No tenemos esa costumbre de castigar a los niños*
- *Lo: A lo mejor le reñimos o le pegamos, porque si hay que pegarle, se le pega*
- *Li: Se le regaña o te castigamos o un poner, no te compro esto o no te damos una merienda o lo que sea así pero nosotros no tenemos esa costumbre o no ve la tele. Yo antes con mis hijos decía "Pues no vas a ver la tele", pero en ese coraje, y a lo mejor ya era la hora de la novela y "Mamá, déjame que la vea" que pallá, que pacá "Déjame que ya no lo hago más" y al momento "Vete, ya no lo hagas más". No somos capaces. Nos llevamos un coraje porque a lo mejor hagan algo que no nos guste, pero que no... Yo a mi niña, por ejemplo, las regañaba con la novela, porque le encanta la novela. Y a lo mejor cuando faltaba tanto "Mama, déjame" ella al momento la ha visto, no he sido capaz de decirle que no la vea*
- ***¿Y a ti te ha pasado lo mismo?***
- *Lo: Sí*
- ***¿Y tu marido es más firme cuando las castiga?***
- *Lo: Sí, a lo mejor le dice "Pues no vas a salir hoy", y a lo mejor le digo yo después "Anda, déjala que salga" y lo deja (F10).*

Esta cita muestra una dinámica común: cuando el castigo ha de aplicarse, el ánimo es distinto de cuando se impuso y la pena por el sufrimiento filial vence. Podemos remitir esta oscilación a un rasgo señalado anteriormente: vivir en constantes condiciones de precariedad dificulta el desarrollo de un hábito de previsión; la conducta está sometida a las condiciones del momento. Los estados de ánimo y el intercambio afectivo con los hijos dominan sobre el mantenimiento de las sanciones.

La marcada división de género promueve esta dinámica. La madre, principal encargada de la socialización, tiene en la maternidad y en lograr que sus hijos no sufran una fuente esencial de identidad. De ahí que intente evitar el sufrimiento de sus hijos y que, pasado el momento del enfado, ceda a los lamentos filiales. Por su parte, el padre –habitualmente “más duro”– mantiene más las sanciones, pero está más alejado del cuidado cotidiano. Se recurre a él para castigar los comportamientos más graves: frente a la madre “blanda”, él tiene autoridad y se hace respetar<sup>10</sup>. Su identidad se basa en buena medida en la autoridad que ejerce. De ahí se derivan dos dinámicas comunes. Por un lado, cuando los hijos han realizado un comportamiento que los padres castigarían con firmeza, las madres pueden actuar como aliadas de los hijos ocultándole al padre la conducta transgresora. Por otro, cuando el padre impone un castigo, en muchas ocasiones la madre le ruega que lo levante, intercediendo por sus hijos. El padre no podría mantener su autoridad cediendo directamente ante sus hijos: la mediación de la madre –de quien se espera que sea más *blanda*– permite que el padre levante el castigo salvando la cara.

Este modo de socialización puede conseguir la obediencia de niños de corta edad: todavía pueden asustarse y responder a las órdenes parentales. Pero, con el paso de los años, van aprendiendo a sortear los castigos: desapareciendo en los momentos de mayor cólera de los progenitores, posponiendo las tareas domésticas o escolares impuestas –quizás luego los padres no insistan–, esperando a que pase la cólera materna para pedir el levantamiento del castigo jugando

<sup>10</sup> En algunos casos de familias monoparentales, la madre recurría a sus hermanos o a su padre –esto es, a los tíos o el abuelo de los niños– para que sancionaran los comportamientos más graves de sus hijos.

con los afectos... De ahí un convencimiento generalizado en estas familias: a medida que crecen, los niños son menos obedientes. Esta dinámica se ve reforzada por otro hecho: con los niños más pequeños puede mucho más el intercambio afectivo y el lograr que disfruten sobre la imposición de obediencia. De ahí que cuando son más pequeños se les permita más. Cuando, más crecidos, los padres intenten poner límites, los hijos han adquirido ya muchos derechos a los que no será fácil que renuncien.

La propia dinámica de los castigos refuerza así la creencia de que es imposible modelar los caracteres de los hijos y de que su comportamiento sólo se podría controlar cuando los padres están presentes. De ahí una desconfianza a dejar a los hijos solos –en algunos casos, a edades tan tardías como los 15 o 16 años-; fuera de la mirada paterna, sólo se podría confiar en que no realizaran comportamientos prohibidos cuando estuvieran vigilados por personas de confianza – los abuelos, otros familiares- o en recintos supuestamente protegidos –como las escuelas o los patios cercanos a las viviendas- .

Esta desconfianza –y la creencia de que sólo se puede controlar a los hijos en presencia de éstos- está alimentada por otro hecho: dado que los comportamientos prohibidos pueden desencadenar la cólera paterna, los hijos tienden a ocultar a sus padres todo aquello que pueda ser reprehensible. De ahí que constantemente los padres afirmen que no saben casi nada de lo que hacen sus hijos fuera de casa.

Este modo de socialización convierte a menudo la relación entre padres e hijos en una continua prueba de fuerza. Por un lado, los hijos no saben exactamente hasta dónde pueden llegar: los padres pueden ir permitiendo comportamientos prohibidos –esperando que los “nervios” se aplaquen por sí mismos- hasta un límite que no se conoce –hasta que pierden la paciencia-. Por otro, pueden esperar que los castigos impuestos no lleguen a cumplirse. De ahí un continuo juego con los límites, que lleva a constantes litigios –y que refuerza la concepción paterna de que los hijos intentan siempre forzar los límites-.

### ***El difícil seguimiento de la escolaridad***

La dificultad de controlar el comportamiento filial, el bajo capital escolar de partida –en algunos casos, los padres apenas saben leer y escribir-, su desconocimiento de muchas de las características y exigencias del sistema escolar, su baja capacidad de acudir a redes sociales o de utilizar recursos económicos que suplan su carencia de capital cultural para apoyar la escolaridad filial, su enorme distancia cultural y social con los docentes –especialmente con los de secundaria- : estos factores dificultan la “implicación de las familias en la escuela” que tanto se exige en la actualidad.

El primer rasgo común son sus bajas expectativas escolares. Rara vez superan terminar la ESO. El nivel de expectativas difiere según el recorrido escolar de los hijos –las expectativas se adaptan a sus trayectorias escolares- y el capital escolar y posición social de los padres. No obstante,

en todas las familias se espera que los hijos superen –o, en el peor de los casos, iguallen- el nivel escolar paterno.

El segundo rasgo común son sus escasas posibilidades de ayuda al trabajo escolar filial, dado su reducido capital escolar. Ello las sitúa en una difícil posición ante los deberes escolares: sólo pueden ayudar –en el mejor de los casos- en los primeros cursos de primaria, y a menudo sólo en los aspectos más elementales –así, ponerles dictados o copias para que mejoren su caligrafía-. Más allá de esto, sólo pueden vigilar los aspectos más externos del trabajo escolar filial –así, que pasen tiempo delante del libro o que rellenen el cuaderno, sin entender qué han hecho-. El reducido capital escolar paterno también deja un amplio margen a los hijos para poder evadir el trabajo escolar: los padres han de fiarse de su palabra, pues no pueden controlarlo por su cuenta.

Otro rasgo común, coherente con la división de género en estas familias, es que el seguimiento escolar es, en casi todos los casos, tarea exclusiva de la madre. El padre sólo interviene para imponer castigos graves cuando los hijos han traspasado un umbral –generalmente, de mal comportamiento en la escuela-. De esta manera, quien más autoridad detenta en el ámbito familiar es quien menos interviene en la escolaridad.

De los rasgos anteriores se derivan algunas de las características centrales de la relación de estos padres con la escolaridad. En primer lugar, a partir de su reducido capital escolar y de su desafortunada experiencia en el sistema escolar, una concepción del trabajo y aprendizaje escolar como un ámbito completamente separado del resto de actividades y como algo difícil, tedioso y tortuoso. A la inversa de las familias de clase media, que tienden a pedagogizar todos los ámbitos de la vida infantil, en las FANE lo escolar constituye un terreno bien delimitado: sólo abarca aquello que se enseña en la escuela y los deberes. El ocio infantil no se constituye como un ámbito que pueda contribuir al éxito escolar: los juegos y juguetes, el ordenador o las actividades extraescolares se valoran exclusivamente como medios de ocio, como algo opuesto a lo escolar. Por ello sólo se concibe una manera de aumentar el rendimiento escolar: hacer más deberes. Estos, además, se ven como un esfuerzo tedioso y desagradable: de ahí que se comprenda fácilmente el rechazo filial a las tareas escolares, que se puedan establecer los deberes o la lectura como castigos por un mal comportamiento y que jamás se pueda pensar en algo relacionado con la escuela como premio –el ocio, espacio del placer, es contrario a lo escolar, espacio de la constricción-.

### ***La difícil tarea de obligar a estudiar***

La mayoría de los hijos de estas familias tienen una trayectoria de fracaso escolar: pocos consiguen terminar la ESO sin repetir. ¿Cómo podrían los padres revertir esta situación? La particular forma de relaciones familiares que vimos anteriormente, junto al escaso capital cultural parental y a su concepción de lo escolar dificultan desarrollar estrategias efectivas para aumentar el rendimiento escolar filial.

Como vimos, en estas familias el principal medio de control de los hijos son los castigos. Pero estos sólo se ven como eficaces para marcar los límites, para impedir comportamientos

prohibidos. De ahí que los padres los vean inútiles para moldear el carácter: los gustos, inclinaciones, formas de ser de los niños escaparían a la acción educativa parental, que sólo conseguiría frenar determinadas conductas por miedo a la sanción. Esta concepción también se aplica al ámbito escolar: ¿cómo se podría moldear el gusto y la capacidad para triunfar en la escuela?

Para estas familias el éxito escolar depende esencialmente de la capacidad y del esfuerzo: es preciso reunir ambas para superar los cursos. ¿Qué ocurre cuándo los hijos suspenden? La atribución del fracaso –a capacidad o esfuerzo- depende de la cantidad de esfuerzo que los padres han visto desplegar a los hijos: si se han esforzado, han suspendido porque carecen de capacidad. ¿Qué podrían hacer los padres en este caso? Para las familias con menores expectativas, prácticamente nada: la capacidad es un atributo personal sobre el que no se concibe que se pueda actuar –máxime cuando los padres ni siquiera pueden ayudar mínimamente a explicar las tareas que a los hijos les resultan difíciles-. Además, en este caso los castigos se ven como inútiles e injustos. Inútiles: la capacidad no se puede modificar a voluntad, se tiene o no se tiene. Injustos: no se podría castigar a quien se ha esforzado por aprobar.

**- Cuando llega S. con malas notas, ¿qué le dices o qué haces?**

*- Yo no le digo nada porque como yo también he vivido eso en mí, a mí me da cosa también, yo no voy a reñir a mi niña, ni le voy a dar un cate ni la voy a castigar. Porque mi niña no desarrolla, mala suerte, mi niña no... Porque yo sé que ella quiere, pero no puede (F7).*

Las familias con mayores expectativas, que invierten más en la escuela, intentan aumentar la capacidad recurriendo a clases de refuerzo –cuando el centro educativo las oferta- o a ayudar con los deberes –pero sólo en aquellos ámbitos que los padres conocen-, aunque el fracaso continuado puede llevar a desistir y a adoptar una posición muy próxima a la de las familias con menores expectativas.

¿Se podría actuar sobre la falta de esfuerzo? Ello depende de a qué se atribuya: a una circunstancial falta de voluntad o a una falta de gusto por el estudio. La segunda atribución es la más habitual en aquellas familias con menores expectativas escolares: se comprende perfectamente que a los hijos no les guste estudiar y esto se ve como un carácter de la persona –y por tanto, algo no moldeable-. De ahí que se conciba que, ante el desinterés filial por los estudios, poco puedan hacer los padres: éstos no suelen castigar por malas notas o por falta de esfuerzo, en muchos casos ni siquiera vigilan la realización de los deberes, máxime cuando se ve el fracaso escolar como lo normal –de ahí que en algunos casos se puedan prometer premios por aprobar, pero no se castigue por suspender-. Si se castiga, es cuando el fracaso escolar filial sobrepasa un límite –no llega a aprender a leer- o, sobre todo, por el mal comportamiento en la escuela –por ser expulsados, por no ir a clase-. Pero estos castigos funcionan por la misma lógica que los que se imponen por otros ámbitos de comportamiento: pueden mantenerse cuando la infracción se ve especialmente grave, pero es común que se levanten por pena.

El resto de familias oscila entre ambas atribuciones de la falta de esfuerzo. Habitualmente los primeros problemas escolares se atribuyen a falta de voluntad, a pereza: entonces se riñe y se castiga –o amenaza con castigar- con lo que más duele (generalmente, el ocio favorito del hijo).

Además, dado que el éxito dependería del esfuerzo, se puede pedir a los docentes que pongan más deberes –aunque ello les ponga en la situación paradójica de que se aumente un trabajo escolar doméstico que apenas pueden apoyar ni controlar por su escaso capital cultural-. Si la medida da resultado, se recurrirá de nuevo a ella cuando reaparezcan los suspensos. Pero en muchos casos no sucede así (Robinson y Harris, 2014). Entonces la persistencia de los castigos depende de varios factores: de la importancia de la apuesta escolar –se puede persistir, aun dudando de la eficacia del castigo, cuando se ve en peligro la obtención del nivel escolar mínimo-, de los costes y tensiones que suponga en la cotidianeidad, del control afectivo de la madre... En algunos casos, se termina cediendo tras probar castigos que no obtienen resultados, reafirmando los padres en la imposibilidad de modelar los caracteres filiales. En otros, lo escolar se convierte en otro campo de batalla cotidiano en las familias, con continuos vaivenes entre amenazas de castigos, riñas y levantamientos de castigos. En otros, las madres van probando premios y castigos con una leve esperanza de que tengan algún efecto y sustituyéndolos por otras medidas –o abandonándolos– cuando se convencen de su ineficacia. Estas alternancias, aparentemente caóticas, son el resultado de esta ambivalencia (Merton, 1980) entre los objetivos escolares prescritos y la enorme dificultad –por la escasez de capital cultural y por la dinámica de relaciones familiares– de conseguirlos.

**- El tema de los deberes, tú cómo te...?**

*- Yo eso no lo controlo porque es que no puedo, que no es cuando son chicos, que tú abres un cuaderno y sabes lo que tienen, ¿no? Entonces, yo les digo: “¿Qué pasa, que hoy no tenéis deberes?” “Yo los he hecho en la clase” Y: “No, yo ahora los voy a hacer”. Cuando están en el instituto tú no puedes controlar eso porque no sabes, no es como cuando están en el colegio. Y tú todos los días no vas a llamar al profesor: “¿Tienen deberes?” Porque ellos tienen una agenda, pero como son tan inteligentes hoy, no apuntan en la agenda lo que tienen que hacer, porque hoy los niños tienen una agenda, pero la agenda la utilizan muy poco, porque entonces informan a los padres... (F2).*

La situación se complica si tenemos en cuenta la dificultad de controlar la realización de los deberes. Ésta no se debe sólo a la falta de conocimientos paternos para saber qué están haciendo los hijos, también a la dificultad de saber –cuando los hijos rechazan el trabajo escolar– los deberes que han de realizar. Como vimos, en estas familias los hijos tienen un amplio margen para esquivar las órdenes paternas cuando los padres no están presentes; además, por temor a los castigos, les ocultan toda información que pueda perjudicarles. Esta dinámica se refuerza con el paso del tiempo: a medida que crecen, los hijos aprenden nuevas tácticas para esquivar el control paterno. Este proceso también se produce en relación con los deberes escolares. Los primeros años de primaria las madres saben qué tienen que hacer sus hijos –obtienen la información de éstos y de las maestras, con quienes en estos cursos tienen más relación– a medida que pasan los cursos, aquellos hijos que más rechazan la escuela van aprendiendo tretas para esquivar el control paterno –así, no mostrándoles la agenda escolar o no rellenando en ella los deberes a hacer-. Las madres, sin información sobre los deberes a realizar y sin conocimientos sobre en qué consisten exactamente, quedan a merced de la buena voluntad escolar de los hijos. Aquellas que siguen insistiendo en incentivar el rendimiento y trabajo escolar filiales han de recurrir a la vigilancia directa –como revisar la mochila en busca de deberes– o a amenazas de castigos –poco eficaces– para contrarrestar las tácticas filiales. Aquellas con menores expectativas escolares y menor conocimiento del sistema escolar aceptan la situación: no saben exactamente cuál sería la carga de

deberes normal y piensan que tampoco pueden obligar a hacer aquello que, por carácter, se rechaza hacer; de esta manera renuncian a todo seguimiento sobre los deberes –e incluso pueden aceptar el absentismo escolar filial<sup>11</sup>-. En ambos tipos de familias es corriente que, ante la falta de capital cultural y de información sobre las tareas a realizar, el seguimiento sea discontinuo y externo –se vigila que estén un tiempo sentados con los libros y que rellenen los cuadernos- y se complementa con riñas puntuales que sirven de recordatorios rituales de los deberes incumplidos.

- Madre: *Lo que le tenían que mandar más deberes, veo poca cosa*

- Padre: *La P. no me trae ninguno del cole, dice que los hace allí (...)*

- **¿De dónde sacáis la información de los deberes que traen y eso?**

- Madre: *Yo porque voy a hablar al colegio*

- Padre: *Yo se lo digo a ella que pregunte cuando llegue allí, porque yo, cuando llegan las dos mayores, les pregunto: “¿Traéis deberes?” “No, no traemos”. Y me extraña a mí que no traigan deberes y que los hagan en el colegio... vamos, me extraña, por muy ligeros que los quiera hacer, que me diga que sí, yo no le puedo decir... Pero de todos modos, cuando a veces me lo dice, le digo: “Coge un libro y estudia lo que sea”. Que yo sé que ellas lo abren más que nada para que yo lo vea y no hacen nada, pero... Pero se lo he dicho a la madre muchas veces: “Cuando llegues allí, ve a la profesora y le preguntas que cómo van” (F1).*

Obligar a estudiar es una tarea difícil y de resultados inciertos. En muchos casos se cede ante la resistencia filial o se considera que poco se puede hacer para mejorar el rendimiento, especialmente cuando las expectativas escolares son bajas. La situación es distinta cuando lo que está en juego es el comportamiento de los hijos en la escuela. A partir de la lógica del respeto, la desobediencia o las faltas de respeto a los maestros se consideran transgresiones graves. En las entrevistas, lo que más resaltan las madres de la escolaridad es el comportamiento filial: ya sea enorgullecándose de unos hijos que no dan problemas en el colegio, que son “buenos”, ya sea señalando la lucha continua para conseguir que sean respetuosos. Si los suspensos pueden aceptarse como parte del curso normal de las cosas, no ocurre lo mismo cuando los maestros convocan a los padres para avisarles del mal comportamiento filial: no sólo los hijos han faltado al principio básico de una *buen educación* –obedecer y mostrar respeto-, sino que también ponen en evidencia a sus madres, que se ven acusadas de no saber educar a sus hijos en las normas básicas. De ahí que aquí se recurra mucho más a las riñas y los castigos, quitándoles lo que más le gusta. El mal comportamiento en la escuela se castiga –y deja de castigar- con la misma lógica que el resto de malos comportamientos.

<sup>11</sup>Esta aceptación no se debe sólo a sus bajas expectativas escolares. En ella juega un papel crucial el convencimiento de que no se puede obligar a los hijos a realizar aquello que no les gusta cuando están lejos de la mirada paterna. Así, una de las madres de F10 renunció varios años a pedir ayudas sociales –a pesar de sus ínfimos recursos económicos- porque la hija no quería ir al instituto: temía que le quitaran la patria potestad. A pesar de la importancia de la apuesta económica, la madre no veía cómo podría conseguir que la hija asistiera regularmente al instituto.

## **La difícil relación con los docentes**

Las entrevistas muestran relaciones muy diversas con los docentes: desde relaciones conflictivas o esporádicas hasta una cierta colaboración para controlar la escolaridad filial. Esta diversidad se debe en parte a la diferencia de expectativas e inversiones escolares de las familias. Pero no son el único factor: la relación entre familias y docentes es una relación de interdependencia, condicionada también por los docentes y por su actuación diferencial hacia las familias en función de cómo las categoricen y del comportamiento y rendimiento de los alumnos (Río Ruiz, 2010; 2011). Asimismo, las familias van variando su relación con los docentes en función del comportamiento de éstos, de los cursos, del rendimiento y comportamiento de los hijos.

El primer hecho común que caracteriza a estas familias es que han asumido como obligación mantener contacto con los profesores. En parte, ello se debe a que esta relación conforma una nueva norma de respetabilidad de la buena madre: ésta sabe que es juzgada por los docentes por el hecho de acudir a hablar a ellos. De ahí el énfasis en las entrevistas en hacer constar que van a hablar con los profesores. Pero sus visitas a la escuela no son sólo una fachada. Como vimos, en estas familias los padres saben poco de las actividades filiales que se desarrollan fuera de su vista: los profesores –mientras se mantenga buena relación con ellos- sirven de fuente de información sobre el comportamiento filial en la escuela. Los docentes, además, debido al escaso conocimiento paterno del mundo escolar, se constituyen en principal referencia cuando hay que tomar decisiones sobre los itinerarios educativos a seguir –especialmente: ¿continuar en la ESO, asumir adaptaciones curriculares o ir a PCPI?-.

Ello no implica que se acuda a la escuela por iniciativa propia. Esto sólo ocurre, en la mayoría de los casos, cuando los hijos son víctimas de agresiones de otros niños o acusan a los profesores de tratarles mal. En caso contrario, la norma es acudir cuando lo requieren los profesores. En buena medida, estas familias siguen concibiendo la relación con los docentes según el modelo imperante hace unas décadas, que establecía mucha más distancia entre las familias y la escuela<sup>12</sup>.

Pero los docentes, aparte de las reuniones periódicas con todos los padres, sólo suelen llamar cuando los hijos dan problemas de comportamiento. De ahí que la mayoría de las reuniones con docentes sean en torno a estos problemas: ya sea porque los hijos hayan cometido infracciones especialmente graves o repetidas, ya sea porque las madres acuden a quejarse de que sus hijos son agredidos por otros niños o menospreciados por los profesores. Esto tiene varias consecuencias. En primer lugar, las madres suponen que si los profesores no llaman es porque todo va bien: la ausencia de llamadas junto a los relatos parciales de los hijos pueden llevarles a ignorar muchos de los problemas de sus hijos en la escuela.

---

<sup>12</sup> Ello es interpretado en muchos casos por los docentes según la nueva norma legítima de relación entre familias y escuela que transforma en escandalosos comportamientos hace no mucho habituales, pero que actualmente serían contemplados por el profesorado como falta de implicación en la escolaridad (Río Ruiz, 2010).

*Le manda un estudio, no lo hace, porque el niño no sabe nada de estudio y el niño sabe mucho (...). Yo le pregunto todos los días... -¡vamos, si es mentira, Dios me castigue!- pero yo le digo: “¿J. qué pasa?, ¿boy qué has hecho?, ¿te han mandado...?, “No omá”, digo: “¿no te han mandado nada, nada, nada?”, dice: “no, ¡qué va!” “¿cómo vas?”, “¡nooo! yo, muy bien: ve y hablas con la señorita y ves lo bien que voy”. Y ahora dice que le cuesta trabajo sacar el lápiz. Pues yo no sé tantas reuniones ni tantas tonterías si después el niño (...). “¿Bueno, y por qué no me avisáis, hija? Yo lo mando a mi hijo a las ocho y media, lo levanto todos los días a las siete de la mañana, pues si mando al niño para no hacer nada, ¿para qué están ustedes?” (F12).*

En segundo lugar, como veremos, las interacciones entre padres y profesores son potencialmente conflictivas. Por último, las madres, que se sienten responsables del comportamiento de sus hijos, pueden experimentar estas reuniones como situaciones bochornosas, como verdaderas degradaciones simbólicas. Ello puede llevarles a evitar estos encuentros, especialmente cuando presienten por las experiencias anteriores que sólo recibirán reproches. Ello puede contribuir incluso a precipitar la retirada parental de la apuesta escolar.

*Y de ir un montón de veces hasta que dije: “Mira, ya no vengo más, pero es que no viene ni mi hijo, ya bastantes problemas está dando. Ya el niño va a cumplir 16 años; si tenéis que dar parte a los Servicios Sociales, lo dais, que yo voy a exponer mis problemas, y que hagan lo que tengan que hacer, pero el niño no viene más porque yo lo paso muy mal cada vez que tengo que venir aquí y escuchar las cosas que ustedes me estáis diciendo, porque yo llego a casa, lo castigo, hablo con él y todas esas cosas, y es que no sirve de nada” Total, que nada, me lo traje del instituto (F2).*

Otro rasgo común de su relación con los profesores es que ésta se juega básicamente sobre los rasgos morales e interaccionales de docentes y niños. Aunque en ocasiones los maestros puedan ser una fuente de consejo legítima sobre cómo educar a los hijos e incrementar su rendimiento escolar, la mayoría de las entrevistadas apenas mencionan este aspecto. Lo que se valora no son sus métodos pedagógicos o el ritmo de aprendizaje –a diferencia de las familias de clase media (Lareau, 2000)-, sino la atención y cuidado que dedican a los hijos, así como el que sepan valorar sus (buenas) cualidades morales.

*Lo: Allí estaban muy bien. ¡Las señoritas eran más buenas! Me daban ropa y to pá los niños. Porque veían que yo no tenía, que iban muy limpios los niños, porque me lo decían la señorita “¡oy, que limpio trae los niños!” con los babys limpios. Y claro como veían que yo los llevaba muy bien, ellas mismas me daban ropa de sus sobrinos, de sus familias, me daban ropa para mis niños. ¡Las señoritas eran más buenas! (F10).*

Un buen maestro es aquel que se ocupa mucho de los niños, que tiene paciencia con ellos y que ayuda a las familias –p. ej., con los trámites a realizar- en vez de desacreditarlas. De ahí que la relación sea mucho más satisfactoria con las docentes de primaria, especialmente en los primeros cursos: éstas se caracterizan como más atentas, privilegian más las virtudes morales de los niños, enfatizan menos los aspectos propiamente escolares. Frente a ellas, que pueden ofrecer a la madre reconocimiento por la *buen educación* de sus hijos –van limpios, obedecen, hablan con respeto...-, los docentes de secundaria cuidarían menos a los niños, privilegiarían los aspectos más escolares –

aquellos en los que los hijos habitualmente fallan más- y, en vez de mostrar reconocimiento a la madre, la denigrarían. Esta distinción, por supuesto, no es automática, pero muestra la importancia de las acciones y juicios de los docentes en la relación que estas familias mantienen con ellos<sup>13</sup>.

El privilegio de los aspectos morales e interaccionales en la relación con los docentes está relacionado con otros dos rasgos comunes en estas familias. En primer lugar, si se cambia a los niños de escuela no es por sus características pedagógicas: al considerar que el principal determinante del éxito escolar es el interés y capacidad del niño, no habría diferencia en este aspecto entre unas escuelas o docentes y otras<sup>14</sup>. Sólo se cambia de escuela cuando los niños sufren agresiones de otros niños o supuestamente son estigmatizados y denigrados por los maestros –“la han tomado con mi niña”-. En segundo lugar, una de las principales preocupaciones sobre las que estas madres se extienden en entrevistas y en la reunión de grupo es el hecho de que sus hijos sufran agresiones por otros niños. Esta preocupación se expresa como queja contra los profesores: no cumplirían con su primer deber, cuidar de los niños a su cargo.

Las peleas entre niños constituyen de hecho una de las principales fuentes de tensión entre estos padres y los docentes. En primer lugar, porque es uno de los principales temas que se tratan en las reuniones: los profesores sólo suelen llamar cuando hay problemas de comportamiento; las madres sólo suelen acudir por iniciativa propia cuando sus hijos cuentan que han sido agredidos. En ambos casos, la relación es potencialmente conflictiva –y puede acrecentar la distancia y desconfianza entre docentes y padres- porque se ponen en juego lógicas muy distintas por ambas partes. Un punto esencial para entenderlas es que las madres se identifican con sus hijos y ven la unidad familiar como un *equipo* (Goffman, 1981) ante la escuela: la desacreditación de un hijo puede verse como desacreditación de la madre. Esta lógica es opuesta a la que, idealmente, supondría la entente docentes-padres (ambos formarían un equipo para disciplinar al hijo).

Veamos el caso en que el docente acusa al hijo de pegar a otro niño y llama a los padres – a menudo, para comunicarles medidas disciplinarias-. En algunos casos, la madre está convencida de la culpabilidad de su hijo –ya se ha ganado esta fama a los ojos de los padres-. La reunión con el docente constituye para ella una humillación: no se juzga sólo al hijo, también a la madre. De ahí que, al cabo del tiempo, intente evitar estas reuniones.

En otros muchos casos, no sucede así: la madre piensa que se castiga injustamente a su hijo. Por un lado, cuando hay alejamiento respecto a los profesores –situación muy común- ella

<sup>13</sup>Uno de los principales delitos que, a ojos de estas familias, un docente puede cometer es faltar al respeto: insultando al niño, diciendo palabrotas, tratándole de mala manera. Estos casos –que se conocen a través de los niños- despiertan una enorme indignación que puede llevar a fuertes enfrentamientos con los docentes.

<sup>14</sup> “No le pueden ayudar más, no; sino que si ellos no ponen interés eso no es problema de los profesores, es problema de los niños que no ponen interés porque donde los pongan si no quieren ir a estudiar no van a estudiar. Una tontería de ponerlo como yo sé, muchas madres “yo lo voy a quitar del B.I, y lo voy a poner aquí”. Es una tontería, el que no quiere estudiar no estudia” (F8).

privilegia la versión del hijo. Por otro, estas agresiones se suelen producir y pensar según la lógica del desafío. A una provocación le sigue una respuesta que desencadena otra respuesta mayor... En esta escalada, ambas partes pueden siempre acusar a la otra de haber comenzado. Cuando la madre privilegia la versión del hijo, entiende perfectamente la reacción de éste: al desafío hay que responder, la culpa es de la otra parte. De ahí que se enfrente al docente y que sólo tenga una explicación para su posición: la ha tomado con mi hijo. De ahí, también, que se termine –al cabo de varios enfrentamientos- viendo a los profesores como un equipo adversario y se eluda el contacto con ellos<sup>15</sup>.

El comportamiento de los hijos en la escuela es así un elemento mediador esencial de la relación entre padres y docentes. A peor comportamiento filial, mayor posibilidad de enfrentamiento de los padres con los profesores y de alejamiento de los padres de la escuela. La dinámica es así opuesta a la forma en que se suele pensar –en primer lugar, por los docentes-: los niños tendrían problemas porque los padres “no se preocupan” –y el signo de que no se preocupan sería que van poco a hablar con los profesores-.

Por su parte, la mayor o menor relación de los padres con los profesores –y, sobre todo, confianza en ellos- tiene a su vez consecuencias. A menor relación con los profesores, más dependen los padres de la versión filial de lo que ocurre en la escuela –de su comportamiento, de los deberes escolares a realizar-. Ello acrecienta el margen de maniobra de los hijos para esquivar el control y castigos paternos, especialmente a medida que crecen y elaboran tácticas para ocultar información y escapar a los castigos. Además, la dependencia parental de la –interesada- versión filial de lo que ocurre en la escuela lleva a ponerse cada vez más de su parte, aumentando así el conflicto y distanciamiento con los docentes. El comportamiento de padres, hijos y maestros no podría así analizarse de forma independiente: cada uno de ellos depende del de los demás y, en su conjunción e interdependencia, pueden generar dinámicas que se van alimentando circularmente.

La posibilidad de distanciamiento entre familias y docentes es mayor en el instituto que en la escuela primaria. En esta etapa las familias tienen muchas más dificultades para conocer y controlar el trabajo escolar de sus hijos, precisamente cuando las dificultades escolares de éstos se acrecientan. Y los docentes de secundaria privilegian más los aspectos escolares y juzgan a niños y familias a partir de éstos, dejando en un segundo plano los aspectos morales e interaccionales y el cuidado de los niños: las familias les achacan no cumplir con sus deberes de cuidado y control –el instituto sería un lugar de aprendizaje de malas costumbres, de “picardía”-, denigrar a hijos y familias, no reconocerles ningún rasgo positivo. Además, la relación con ellos es de entrada más difícil y esporádica. Por un lado, los hijos suelen ir solos al instituto, con lo que se pierde una de las principales ocasiones de interacción con los docentes: la charla o breve contacto a la entrada o salida del centro escolar. Por otro, la diversidad de profesores en cada curso dificulta establecer una relación de confianza con un interlocutor único. Todo ello provoca que la mayoría de las

---

<sup>15</sup> El enfrentamiento es más agudo cuando acude la madre por propia iniciativa a denunciar que su hijo ha sido víctima de una agresión por otro niño o de malos tratos por parte de un profesor. Dado que estas quejas rara vez tienen consecuencias para el niño o maestro presuntamente agresor, llevan a un distanciamiento aún mayor de las madres respecto a los docentes: éstos se defenderían entre sí, dejarían que agredieran a mi hijo, la tendrían tomada con él...

familias entrevistadas tenga una relación más difícil y distante con los profesores de secundaria y que aquí sea más probable que se desencadenen dinámicas circulares de distanciamiento y enfrentamiento.

## **Conclusión**

Las familias analizadas están muy lejos de la familia ideal que prescriben las pastorales pedagógicas. Muchas de sus características se hallan lejos de este ideal: sus bajas expectativas escolares, su concepción del éxito escolar –y de sus escasas posibilidades de incidir en él-, su forma de relación con los profesores, su forma de control de la actividad escolar, su nula pedagogización del ocio... Estas características derivan de su posición social, de su escaso capital cultural, de la dinámica de relaciones parentales-filiales... Estos elementos conforman un conjunto de condiciones de producción de determinados tipos de socialización y de relación con la escolaridad. A su vez, estas formas de concebir la infancia, la socialización o el trabajo escolar tienen una lógica, si bien muy distinta a la de las clases medias, que suelen juzgar todo aquello que se aleje de su forma de entender el mundo como déficit. Pero esta lógica no es el único elemento que nos explica sus prácticas. La relación entre familias y escuela no deriva simplemente de las “actitudes” o “valores” de los padres: se juega en procesos y dinámicas que se pueden alimentar circularmente y donde desempeñan un papel crucial hijos y docentes.

### **Anexo: Trayectorias escolares de las familias**

F1. Matrimonio con primarios sin terminar. 5 hijos: Hija de 22 años, tituló ESO; N, 15 años, 2º ESO, diversificación; P, 13 años, 1º ESO con suspensos; V, 11 años, primaria, no ha repetido; D, 5 años, va bien.

F2. Matrimonio con primarios sin terminar. 5 hijos: MJ, 22 años, terminó bachillerato sin problemas; JM, 20 años, título ESO, repitió un año; FJ, 17 años, en PGS; F, 14 años, 2º ESO, repitió 1º; D, 13 años, 2º ESO, problemas de rendimiento.

F5. Matrimonio con primarios sin terminar. 3 hijos: I, 12 años, 6º de primaria, ha repetido un curso, muy mal comportamiento; R y A en primaria.

F6. Matrimonio con primarios sin terminar. 4 hijos: MJ, 27 años, EGB terminada, deja BUP con 16 años; M, 17 años, repitió en primaria, abandona ESO; E y J, 7 y 8 años, ambas malas conductas escolares.

F7. Monoparental, viuda. Primarios sin terminar. 6 hijos: los tres mayores (23, 21 y 20 años) abandonan ESO; M, 14 años, 1º ESO, repitió en primaria; S, 11 años, 5º de primaria, repetidora; E, 8 años, no sabe que notas ha sacado.

F8. Pareja con primarios sin terminar. 8 hijos: Los 6 mayores (27, 25, 23, 21, 19 y 16 años) abandonan ESO; J, 14 años, 1º ESO, repitió dos cursos en primaria; Jo, 8 años, 2º Primaria, va bien.

F9. Monoparental, viuda. Primarios sin terminar. 3 hijos: P, 21 años, abandona ESO; G, 15 años, 2º ESO, repitió en primaria y secundaria, va a dejar de estudiar cuando cumpla 16 años; Y, 13 años, 1º ESO, repitió en primaria y ahora va a repetir 1º.

F10. Varias hermanas, todas con primarios sin terminar: R: viuda, 2 hijos en primaria. Li: madre soltera, hija con 16 años, abandona ESO. Lo: casada, 5 hijos: hija con 20 años que abandonó el colegio con 12 años; otra hija que abandona ESO; I, 13 años, dos repeticiones en primaria; dos hijos más de 23 y 21 sin información. C: casada, 2 hijas: hija mayor sin información, N, 16 años, abandona ESO.

F12. Matrimonio con primaria sin terminar. 3 hijos: JL, 18 años. ESO acabada; J, 14 años, 1º ESO, repitió en primaria y ahora está repitiendo 1º; T, 8 años, 3º de Primaria, va bien.

M3. Matrimonio: ella, primarios completos; él, FP. 3 hijos: A, 17 años, tras hacer PCPI ahora cursa de nuevo ESO; A, 16 años, en PCPI; M.A, 7 años, va bien.

D2. Matrimonio con primaria sin terminar. 2 hijos: C, 14 años, ESO, ha empezado a suspender, mal comportamiento escolar; A, 8 años, primaria, mal comportamiento escolar.

## **Bibliografía**

- Boltanski, L. (1969): *Puericultura y moral de clase* (Barcelona, Laia).
- Boltanski, L. (1975): *Los usos sociales del cuerpo* (Buenos Aires, Periferia).
- Bourdieu, P. (1974): “Avenir de classe et causalité du probable”, *Revue Française de Sociologie*, XV (1): 3-42
- Bourdieu, P. (2006): “El sentido del honor”, en: *Sociología de Argelia. Tres estudios de etnología cabilia* (Madrid, CIS).
- Carabaña, J. (1993): “Educación y estrategias familiares de reproducción”, en: L. Garrido Medina y E. Gil Calvo, *Estrategias familiares* (Madrid, Alianza).
- Goffman, E. (1981): *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (Buenos Aires: Amorrortu).
- Gómez Bueno, C. (2001): *Identidades de género y feminización del éxito académico* (Madrid, CIDE, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte).
- Hays, S. (1998): *Las contradicciones culturales de la maternidad* (Barcelona, Piados).
- Jurado, T. (2005): “Las nuevas familias españolas” en: J.J. González y M. Requena (eds.) *Tres décadas de cambio social en España* (Madrid, Alianza).
- Lahire, B. (1995): *Tableaux de familles* (Lyon. Gallimard-Le Seuil).
- Lahire, B. (2003): “Los orígenes de la desigualdad escolar”, en: A. Marchesi y C. Hernández Gil (Coords.) *El fracaso escolar: una perspectiva internacional* (Madrid, Alianza).
- Lareau, A. (2000): *Home advantage: Social class and parental intervention in elementary education* (Rowman & Littlefield).
- Martín Criado, E. (2010): *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica* (Barcelona, Bellaterra).
- Martín Criado, E.; Gómez Bueno, C.; Fernández Palomares, F. y Rodríguez Monge, Á. (2000): *Familias de clase obrera y escuela*. (Irún, Ed. Iralka).
- Merton, R. K. (1980): *Ambivalencia sociológica y otros ensayos* (Madrid, Espasa y Calpe).
- Périer, P. (2005): *École et familles populaires* (Presses Universitaires de Rennes).

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

Río Ruiz, M. A. (2011): “Más allá del protocolo : estrategias contra el absentismo en centros andaluces de atención educativa preferente”. *Tempora. Revista de Sociología de la Educación*, 14: 39-63.

Robinson, K. y Harris, A. L. (2014): *The Broken Compass. Parental involvement with children's education*. (Harvard University Press).

Terrail, J.P. (1984): “Familles ouvrières, école, destin social (1880-1980)” *Revue Française de Sociologie*, XXV: 421-436.

Thin, D. (1998): *Quartiers populaires. L'école et les familles*. (Presses Universitaires de Lyon).

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

---

Fecha de recepción: 01/02/2014. Fecha de evaluación: 15/04/2013. Fecha de publicación: 31/05/2014