

SOCIALIZACIÓN FAMILIAR Y FORMACIÓN HOLÍSTICA: ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS DE LAS CLASES DOMINANTES

MARIA LUISA QUARESMA¹

Introducción

La educación empieza en la familia, cuyo “ámbito afectivo (...) es el *nivel privilegiado para la primera socialización*” (Bolívar, 2006, p.121) y que es la principal responsable del bienestar físico y emocional de los niños y de la interiorización de creencias, valores, normas de conducta y expectativas. En este artículo se pretenden analizar las estrategias educativas que las familias pertenecientes a las clases sociales dominantes ponen en acción para la construcción del perfil personal, social y profesional de sus *herederos*, socializados según una concepción amplia de éxito educativo que no se circunscribe, como veremos, a las *performances* académicas. Así, centraremos nuestro enfoque en un grupo social poco estudiado por la Sociología, “penetrando”, inclusivamente, en sus universos y vivencias domésticas. Dirigiremos nuestra mirada sociológica hacia las dinámicas de interacción entre padres e hijos en el contexto extra-escolar, analizando no sólo el acompañamiento parental durante la vida académica de sus hijos, sino también las actividades familiares cotidianas y extra-cotidianas (apoyo escolar directo, conversaciones en familia, visitas a museos y exposiciones, vacaciones) que contribuyen a la formación integral de los niños.

Este artículo se basa en los resultados de una tesis de doctorado sobre el éxito educativo realizada en dos de los más prestigiosos colegios privados de Lisboa – uno laico y otro religioso - frecuentados por las clases dominantes. Estas escuelas tienen como marca distintiva el objetivo de una formación integral, un designio socializador de clases que, como estas, se consideran destinadas a grandes misiones (Pinçon y Pinçon-Charlot, 2007). El colegio religioso, movilizado por la meta del “*magis ignaciano*” (hacer siempre más y mejor, buscando la auto superación), educa los jóvenes en tres dimensiones: personal, relativa a la formación de alumnos reflexivos, críticos,

¹ María Luisa Quaresma Universidad Autónoma de Chile y Universidade do Porto, Instituto de Sociologia, Oporto, Portugal. E-mail: quaresma.ml@gmail.com.

responsables e implicados en el proyecto escolar; social, referente a la educación para la acción social, para el “servicio al otro” y para la difusión de los valores de la solidaridad y de la caridad; religiosa, visando el acompañamiento del crecimiento de la fe de los niños porque, como alegan, sólo se puede tener una personalidad fuerte cuando esta es usada para servir a los otros y a Dios. El colegio laico se propone aliar la adquisición y dominio de los saberes a la interiorización de los grandes “valores humanistas”, formando los alumnos en tres vertientes: la dimensión humana, promoviendo su auto-estima, sentido crítico y analítico-reflexivo, su creatividad y su autonomía; la dimensión académica, enseñando el patrimonio lingüístico, literario y científico; la dimensión de ciudadanía, promoviendo la maduración socio-afectiva de los estudiantes, el desarrollo de su consciencia individual y colectiva y su participación en la vida cívica.

También los padres – en sintonía con los colegios que eligen para sus hijos - persiguen estas metas educativas y movilizan una diversidad de prácticas formativas para alcanzarlas. Un análisis sociológico sobre estas estrategias familiares es, como hemos enunciado, nuestro objetivo. Empezaremos haciendo un breve encuadramiento teórico de las metas educativas en el seno de las clases dominantes y sobre sus prácticas formativas; seguiremos con la contextualización de nuestra investigación - desde un punto de vista metodológico – y de la pertenencia social del alumnado; finalmente, presentaremos los resultados obtenidos sobre las prácticas educativas familiares, articulándolos con las conclusiones teóricas de estudios portugueses y extranjeros sobre el tema.

Metas y estrategias educativas en las clases dominantes: marco teórico

El entorno familiar es un elemento importante en la construcción del éxito educativo de los niños y predice trayectorias de éxito a nivel profesional y social. Como señalan Criado, Palomares y Bueno (2000), la pertenencia de clase y las prácticas educativas diferenciales han sido relacionadas con el rendimiento escolar por la Sociología de la Educación, que establece “dicotomías simplificadoras” (p.39) entre prácticas de socialización “malas” y “buenas”: las primeras asociadas a las clases obreras estudiadas por Criado, Bueno, Palomares y Monge (2000) y las segundas a las clases dominantes, de que hablaremos.

Si el proyecto de escolarización resulta hoy importante para todas las familias, lo es especialmente entre los padres de las clases más altas preocupados con la calidad educativa de los hijos (Mension-Rigau, 2007; Vieira, 2003). Así, estos se movilizan para garantizar que sus *herederos* sean “(...) mejor educados que los niños de otros contextos sociales (...)” (Mension-Rigau, 2007, p.103) – en sus casas pero también en la escuela, hoy asumida por las clases dominantes como una estrategia de transmisión de su posición social (Duru-Bellat y Van Zanten, 1999, p.176). Conscientes de que “las modalidades de estructuración del habitus no pueden ser dejadas a la fatalidad de los hábitos, de los encuentros, de las circunstancias” (Pinçon y Pinçon-Charlot, 2007, p.83), estas familias hacen una elección reflexiva de las escuelas de sus hijos (Van Zanten, 2009), asegurándose que ellos frecuenten los más prestigiosos y selectivos colegios privados y, además, que estos los eduquen según los principios familiares y persigan similares metas educativas – una condición favorable al éxito escolar, dependiente del grado de concordancia entre “(...) el conjunto de disposiciones, esquemas de razonamiento, modos de relación a la autoridad que imperan en la familia y los que imperan en la escuela” (Criado, Palomares y Bueno, 2000, p.55). Así, estos padres eligen colegios que eduquen a sus niños en valores y que promuevan la educación integral que es, para estas clases, el deseado rasgo de distinción. Esta educación no se circunscribe al éxito académico, abarcando otras dimensiones como la social (formación de redes de relaciones sociales

diversificadas y con utilidad futura), cultural (valoración de la alta cultura y participación en actividades culturales legítimas) y cívica (valoración de la solidaridad y de la participación en iniciativas ciudadanas y de voluntariado) (Quaresma, 2012a). Por otro lado, la socialización escolar entre “semejantes” es también una garantía de preservación de los estilos de vida, de los valores y de la identidad cultural de estas clases (Van Zanten, 2009) y, al mismo tiempo, una vía para la construcción de “un sistema de redes que pueden activarse con fines sociales o profesionales en el futuro, como formas de capital social” (Ziegler, s/ fecha, p.10). Así, estas familias logran la reproducción en un contexto escolar de la cultura burguesa internalizada y mantenida a través de la educación familiar (Pinçon y Pinçon-Charlot, 2007) que, no obstante la pérdida de capacidad socializadora de la familia (Tedesco, 1995), continúa siendo la primera y más importante piedra del edificio que marcará el futuro de los niños (Savater, 2004).

En efecto, la formación del perfil social de los jóvenes y su preparación para asumir una determinada posición social se adquieren en el seno de la familia y son, según Kellerhals y Montandon (1991), dos de las principales tareas educativas de los padres, que con sus estilos educativos van a influir decisivamente en la configuración de la personalidad de sus hijos (Alonso-Geta, 2003). Como afirman los dos investigadores suizos, estos objetivos formativos implican el desarrollo de un conjunto de competencias de naturaleza instrumental, como la autorregulación y la acomodación, y de naturaleza expresiva, como la cooperación y la sensibilidad². La prevalencia de los estilos educativos varía según el estatus socioeconómico y cultural (Hoff, Laursen y Tardif, 2002). Las familias de las clases sociales altas son las que valoran más el desarrollo de la autorregulación (Kellerhals y Montandon, 1991), que es también, con la estimulación, una prioridad para las familias de nivel educacional elevado (Torres y Silva, 1998). Así, es una meta educativa de las clases dominantes la enseñanza del autodomínio, sentido crítico, curiosidad, independencia, creatividad, originalidad, libertad y ambición (Lautrey, 1980) – atributos que potencian el éxito y la adaptabilidad escolar de los niños y que las familias buscan en los colegios de la burguesía, donde los métodos y actividades pedagógicas no autoritarios ayudan a los alumnos a adquirir esas competencias (Pinçon y Pinçon-Charlot, 2007).

Los padres con mayor nivel de capital social y cultural, precisamente los más informados, son conscientes de los beneficios para el desarrollo de sus niños, de una socialización en un clima educativo que no sea demasiado autoritario ni tampoco demasiado permisivo. Así, no eligen como “técnica de influencia” el *control* (usada por los padres de clases populares), prefiriendo la *relación* (Kellerhals y Montandon, 1991), que se caracteriza por la promoción de la diálogo y de la negociación y por la toma de decisiones conjuntas entre padres e hijos. Asumiendo que la relación interpersonal influye en el comportamiento y en la formación del joven, estos padres introducen, sin dudar, cambios en el contexto relacional para alcanzar sus objetivos educativos - “(...) multiplican, por ejemplo las «caricias» a los niños, cambian de profesor de piano, aumentan la presencia de amigos junto al niño, contestan a la agresividad con amabilidad, etc.” (Kellerhals y Montandon, 1991, p.92). El estilo democrático es el favorito entre los padres con alto nivel

² La autorregulación se caracteriza por rasgos como la autoconfianza, autonomía y espíritu crítico; la acomodación incluye calidades como la responsabilidad, capacidad de trabajo y organización; la cooperación integra características como la disponibilidad, sociabilidad y solidaridad; finalmente, la sensibilidad tiene que ver con calidades como la imaginación, sensibilidad y defensa de convicciones ideológicas.

educativo y con profesiones valoradas social y económicamente (Trenas, 2008). Estos son también los que pasan más tiempo con sus hijos (Hoff, Laursen y Tardif, 2002) y que se comportan como figuras próximas, atentas, receptivas a escuchar y a hablar con ellos. En un clima permanente de afecto, los ayudan a descubrir sus potencialidades, a responsabilizarse por sus actos (Sánchez, 2007) y a alcanzar su bien-estar. Además, el “sistema de comunicación fuerte o abierto” (Bernstein, 1975, p.205) que caracteriza a las familias de estas clases – mayoritariamente de “orientación personal” – favorece la adquisición de un elemento clave para el éxito escolar: el dominio del lenguaje por parte de sus niños (Criado, Bueno, Palomares y Monge, 2000) y su familiarización con el código elaborado que forma parte del patrimonio lingüístico transmitido en herencia familiar y es ampliamente valorado en el mercado lingüístico escolar (Bourdieu y Passeron, 1974).

La heterogeneidad de estímulos proporcionada por estos padres – como las actividades culturales o lúdicas (Hoff, Laursen y Tardif, 2002) – integra también, como veremos, el perfil educativo de los “padres comprometidos en la educación integral de sus hijos” (Alonso-Geta, 2003, p.75).

Contextualización metodológica y caracterización de los orígenes sociales del alumnado

La investigación doctoral presente sobre el éxito educativo se ha desarrollado en dos prestigiosos colegios privados para niños y jóvenes entre los 3 y los 17 años. Elegimos, como opción metodológica, hacer un estudio de caso múltiple que se ha prolongado durante tres años y ha integrado un conjunto de métodos y de técnicas de investigación ubicados tanto en el paradigma cuantitativo como en el cualitativo. Se realizaron 10 entrevistas exploratorias a representantes de órganos y asociaciones colegiales (de Padres, de Alumnos y de ex Alumnos), un cuestionario aplicado a una muestra de 475 jóvenes entre el 9º grado y el 12º³ (respetando los criterios de representatividad en el ámbito del año escolar frecuentado, sexo y “curso de estudios”), 19 entrevistas semidirigidas a padres y a antiguos alumnos, 4 grupos de discusión con actuales estudiantes y también con profesores y observación directa en diferentes espacios y tiempos de los colegios (cotidianos y extra-cotidianos, como los ceremoniales y otros eventos colegiales). Los materiales documentales (proyectos educativos/pedagógicos, reglamentos internos de convivencia escolar, periódicos...) no han sido olvidados en este estudio de caso. En efecto, esta diversidad metodológica fue esencial para conocer no sólo las concepciones de todos los agentes educativos sobre el éxito, sino también las prácticas institucionales y familiares para alcanzarlo. En este artículo ponemos especial énfasis en las entrevistas de los padres (siete madres y un padre en el colegio laico y tres madres y siete padres en el colegio religioso), elegidos aleatoriamente de entre la totalidad de progenitores cuyos hijos se encuentran en la edad académica pre-universitaria y que han tenido trayectorias de fidelidad a los colegios. En estas “conversaciones”, nos hablaron esencialmente sobre el proyecto socializador que persiguen para sus hijos, su ideal de hombre/mujer y sus deseos para el futuro (personal, académico, profesional)

³ El 9º grado es el año escolar anterior al “Ensino Secundario” (10º al 12º grado). Este es un ciclo de estudios que empieza cuando los jóvenes tienen 15 años y termina a los 18 años (edad de entrada en la Universidad o en el mercado laboral).

de sus niños, sobre su participación en las iniciativas de los colegios y en las tareas escolares de sus hijos y sobre las actividades familiares comunes (culturales y recreativas).

Importa, ahora, hacer una breve caracterización social del alumnado de los colegios. Como muestran los datos recogidos a través del cuestionario, estas escuelas son mayoritariamente frecuentadas por alumnos cuyos padres poseen un alto poder adquisitivo y cultural, y que trabajan en las áreas de Ingeniería, Medicina, Economía y Gestión. Con respecto a la pertenencia clasista de estos alumnos, identificada a través de la profesión y de la escolarización de sus padres y de acuerdo con la tipología de Costa, Machado y Almeida (1990), concluimos que prevalece la Burguesía (52,7%) - repartida por la Burguesía Dirigente y Profesional (BDP) con el 31,9% y la Burguesía Empresarial y Propietaria (BEP) con el 20,8% - y la Pequeña Burguesía Intelectual y Científica (PBIC), con el 41,4%. La capitalización cultural es elevada: el 38,1% de madres poseen una Licenciatura, el 23,8% son Maestras y el 21,9% son Doctoradas y post-doctoradas, porcentajes que entre los padres llegan, respectivamente, hasta el 33,2%, 23,1% y 28,5%.

Conocido el “escenario” de esta investigación, analizaremos, a continuación, las prácticas educativas familiares, teniendo como principal soporte los datos resultantes de las entrevistas realizadas a padres y madres.

Educación familiar en las clases dominantes: entre la cercanía y la autonomía

El acompañamiento parental en las tareas escolares

Como hemos señalado, el proyecto de escolarización de los hijos moviliza, actualmente, a las familias pertenecientes a todas las clases sociales, aunque el acompañamiento durante la vida académica de los niños asuma formas y niveles de intensidad diversificados, ampliamente relacionados con sus recursos económicos y culturales. Para los padres de las clases dominantes, como los entrevistados, es fundamental que sus hijos adquieran una preparación académica sólida y de calidad, cuya importancia es tanto mayor cuanto el contexto actual es marcado por la democratización de la educación, por la “inflación de títulos” (Duru-Bellat, 2006) y por la competitividad laboral. Esta formación de excelencia será un rasgo de distinción entre los demás y permitirá a estas clases mantener su posición en la jerarquía social y simbólica.

La *pedagogización* del cotidiano familiar, un rasgo de nuestro tiempo según Vieira (2003), es evidente según los testimonios parentales. Pero, para estos padres lo más importante no es la ayuda en la realización de los deberes escolares que se hace “(...) monitoreando los trabajos escolares, apoyando el aprendizaje y recorriendo a ayuda externa” (Diogo, 1998, p.96). Lo más importante es educar a sus *herederos* para la autonomía, la responsabilidad y el autocontrol - características que los colegios elegidos también se proponen desarrollar, como hemos señalado, y que son ampliamente valoradas en las clases más altas de la jerarquía social (Collet-Sabé y Tort, 2011) como indispensables para asegurar el éxito escolar y la preparación para el ejercicio de posiciones de poder en la arena económica, política, intelectual. Así, estos padres reducen su apoyo escolar presencial a situaciones ocasionales y cuando ello es imprescindible – una idea corroborada por los alumnos que dicen, mayoritariamente, que nunca (41,8%) o raramente (33,9%) tienen ayuda en sus

deberes escolares. Una madre destaca: “(...) a mí no me agrada la idea que yo veo muchas veces, en otras familias, de niños con competencias más que suficientes y que tienen hábitos de dependencia tan grandes a sus padres que sólo estudian, sólo cumplen sus deberes escolares cuando sus padres están a su lado y les ordenan” (colegio laico, PBIC, 46 años). De este modo, estas familias liberan a sus hijos de esta monitorización presencial que, en sus palabras, les quita su sentido de responsabilidad y prefieren reservar su ayuda para el desarrollo de las *disposiciones* y de las competencias que potencien el cumplimiento autónomo de las exigencias escolares por parte de sus niños. En esta educación para la autonomía encuentran la solución para gestionar lo que aparentemente sería una contradicción: tener una agenda laboral apretada y “muy estresante” (madre, colegio religioso, BEP, 42 años) y estar pendiente de sus hijos. Éstos son educados por sus padres para gestionar su tiempo diario, priorizar tareas y descubrir el método de estudio más eficaz y adecuado a los objetivos, como dice un padre: “su madre los ayuda a elegir la mejor estrategia de trabajo y ellos estudian autónomamente. Después, se evalúan los resultados y ella ayúdalos a comparar lo que han hecho con lo que pensaban tener capacidad de hacer (...) «Tienes esto para estudiar. ¿Cuánto tiempo crees que requiere esto?», «Quizás una media hora», «Vale, media hora y después verás si has conseguido asimilar los contenidos»” (colegio laico, BDP, 48 años). Los padres los enseñan también a ser organizados, a tener auto-disciplina, a respetar compromisos y a crear hábitos y rutinas de trabajo, lo que exige, por veces, una postura firme. Una madre, que se autodenomina “madre severa”, nos habla a este propósito de la enseñanza de reglas de estudio a sus hijos: “Cada uno se va a su habitación, desconectan sus móviles, no hay ordenadores, no hay televisión, no hay nada” (madre, colegio religioso, BEP, 42 años).

Reconociendo, en sintonía con los colegios, la importancia de la adquisición de la autoconfianza y de un auto-concepto positivo para el éxito escolar y para una trayectoria de éxito personal, social y profesional (Quaresma, 2012b), estos padres están presentes en los momentos difíciles, como en las horas de tomar decisiones importantes o de los exámenes decisivos. En estos momentos, el “soporte emocional” es garantizado a los hijos, como nos dice una madre, que aunque no se acuerde de la mayoría de las materias escolares acepta “(...) escucharlo hablando sobre la materia y, además, hacer una o dos preguntas sobre algún aspecto que parezca más confuso” (madre, colegio laico, PBIC, 46 años).

Las conversaciones sobre el cotidiano académico en el colegio, referidas como cotidianas por los padres y por un fuerte porcentaje de alumnos (67,1%), posibilitan también el acompañamiento a las trayectorias escolares. Ante la detección de dificultades en el ámbito escolar, los padres asumen una intervención activa, apoyando durante las tareas escolares y así evitando lo que estas clases tanto temen: el “síndrome del perdedor” (Kellerhals y Montandon, 1991, p.207). Cuando creen que su apoyo es imprescindible, llegan al punto de renunciar a su tiempo de ocio, conscientes de que, contrariamente a las tesis bourdianas, la construcción del éxito educativo exige trabajo y esfuerzo – no sólo a los *herederos*, sino también a los padres, que nos confiesan aceptar hacer sacrificios (Lahire, 2003) para poder aportar un tiempo de su agenda semanal, repleta de compromisos laborales, a sus hijos y poder apoyarlos en su trabajo escolar. Como nos dice una madre “(...) yo intento organizarme para tener el martes y la tarde del jueves libre para dedicarme a mis hijos y estudiar con ellos. Así, cuando ellos tienen alguna dificultad, les pido que me pregunten y participo en los trabajos” (colegio religioso, BEP, 42 años). Otros padres, más “instrumentales”, buscan una máxima rentabilidad de su apoyo escolar, compartiendo con su esposo/a las materias de estudio de acuerdo con el conocimiento de las temáticas o con la personalidad de cada miembro de la pareja que, además, es descrito según la concepción estereotipada del “carácter” de cada género. Como nos dice un padre, “la madre, que es más tranquila y paciente, como son

habitualmente las madres, empezó haciendo este papel y nosotros compartimos las áreas de estudio. Yo me quedo con las áreas de memorización, ellos estudian y después yo hago preguntas; su madre se dedica a áreas en que es necesaria una comprensión más grande” (padre, colegio religioso, BDP, 47 años).

La “docentización parental” (Silva, 2003) no está exenta de dificultades y desafíos, incluso para los padres más cercanos a la cultura escolar, como estos entrevistados. Evocando la perspectiva parsoniana según la cual las “(...) relaciones entre padres e hijos (caracterizadas por el “particularismo” y por la “afectividad”) difieren de las relaciones profesor-alumno (caracterizadas por el “universalismo” y por la “neutralidad afectiva”) (...)” (Diogo, 1998, p.94), una madre, también psicóloga, explica: “(...) son dos papeles difíciles de conciliar: ser madre y desempeñar un papel de profesora particular ¡me parece terrible!” (colegio laico, PBIC, 46 años). Enseñar los hijos no es fácil, ni cuando un padre es también profesor, lo que podrá explicar el recurso de clases particulares (explicaciones) como forma de evitar los conflictos familiares asociados con esta función parental (Glasman, 2000): “(...) la madre de mis hijos es profesora y la mejor explicación es la de casa. Pero no es fácil, porque para los padres es difícil comprender verdaderamente una duda de un niño «¿cómo es posible que ello no entienda?; ¿qué pasa?» y, claro, nosotros nos enfadamos” (colegio religioso, BDP, 45 años). El capital cultural de las familias extensas y de las redes amicales de estos padres les permiten encontrar otras soluciones, como el apoyo pedagógico de los tíos, de los abuelos o también de los amigos más íntimos de la familia: “(...) yo he pedido a una amiga que enseñe a mi hijo las materias de Matemáticas y Física y él tiene una hora para exponer sus dudas, pero no se trata de una profesora particular profesional” (madre, colegio religioso, BEP, 42 años). Esto explicará un rasgo algo imprevisible en estas familias: el fuerte porcentaje (56%) de jóvenes que no asisten a clases particulares, lo que contradice los estudios que establecen una correlación positiva entre los elevados capitales cultural y económico de las familias y la frecuentación de explicaciones (Costa, Neto-Mendes, Ventura, 2009).

Más valorada por estas familias es la fuerte apuesta en actividades extra-escolares (Quaresma, 2012b; Pinçon y Pinçon-Charlot, 2007) que, de un modo informal y lúdico, también contribuyen a la educación holística de sus hijos, como es el caso del deporte o de las artes. Para estos padres (y para estos colegios) no basta que los niños sean alumnos académicamente brillantes y que “aprovechen el colegio en su máxima potencialidad al nivel académico” (padre, PBIC, 39 años), como lo hacen. De hecho, estos colegios ocupan las primeras posiciones en los *rankings* nacionales de escuelas, el 7,6% de sus estudiantes nunca han reprobado y el 60,8% se dicen muy buenos o excelentes alumnos. Pero, importa también que ellos “se relacionen bien con sus compañeros (...) participen en las actividades pastorales y, si es posible, integren un equipo deportivo del colegio, sean voluntarios en iniciativas cívicas” (*idem*). La práctica deportiva es un ejemplo de “una excelente herramienta para la educación integral” (Sanmartín, 2004, p.106) que favorece el desarrollo psicosocial de los niños, enseñando virtudes valoradas por los padres que, al igual que estos, educan para la excelencia y preparan sus hijos para el ejercicio de responsabilidades en el futuro: determinación, fuerza de voluntad, afán de superación, pero también auto-estima, capacidad de resolución, sentido de responsabilidad, de disciplina, de justicia y “domesticación de los cuerpos y de las emociones” (Vieira, 2003, p.351). El deporte es fundamental para “responsabilizarlos, para que ellos no rompan sus compromisos y para que respeten a los demás. Además, es importante para que yo conozca a los padres de sus amigos” (padres, colegio religioso, PBIC, 39 años). También la educación artística contribuye a la formación del hombre integral buscada por estos padres, estimulando componentes como “el sentido creativo e imaginativo, fundamentales en la sociedad actual para la resolución de

problemas” (Casellas, 2010, p.41), la inteligencia emocional y el sentido de ciudadanía (Rodríguez, 2011). La exigencia de recursos económicos para asegurar a los hijos estas actividades de estimulación extraescolar es, en sí misma, un factor de diferenciación clasista, como destacan Kellerhals y Montandon (1991) en su estudio sobre las estrategias educativas familiares. Según estos investigadores, los que más frecuentan esas actividades son los niños con más capitales. En efecto, solamente el 27% de los niños que hemos estudiado no frecuentan ningún “ocio inteligente” (Dubet, 1991) dentro o fuera de la escuela. La fuerte adhesión a los deportes (con el 58,9% de practicantes), a las clases de idiomas y de música (frecuentadas, respectivamente, por el 21,2% y el 20,3% de alumnos) y también a las actividades de artes plásticas, teatro o fotografía (cada una de ellas con aproximadamente el 6% de adherentes), configura un signo distintivo de clase. El objetivo de estas familias es que sus hijos tengan “un conjunto de herramientas lo más diverso posible (...) Nuestra misión es garantizarles una enseñanza escolar de gran calidad. Si es posible educar también sus competencias lingüísticas en idiomas tan diversos como el Inglés, el Español, mejor; si es posible estimularlos para el teatro y la música, mejor. Si ellos se interesan por el deporte, aun mejor. Y, después, ellos eligen su destino” (padre, colegio religioso, PBIC, 39 años).

Los momentos de convivencia familiar al servicio de la formación integral

El rol educativo de estos padres, movilizados por la formación integral de sus hijos, no se reduce a regulación directa de su trayectoria escolar o a oferta de actividades extracurriculares. Ello se cumple también a través del dialogo y de la cooperación en actividades conjuntas que están positivamente ubicadas con ambiciones de trayectorias escolares más largas (Hoff, Laursen y Tardif, 2002). A través de la comunicación y de la convivencia, los padres de las clases más altas dotan a sus hijos de recursos expresivos e instrumentales (Kellerhals y Montandon, 1991), animándolos, ampliando sus horizontes culturales y cognitivos, enseñándoles a elegir responsablemente, educándolos en valores y principios morales y transmitiéndoles, a través del ejemplo y de la corrección, el saber-estar y saber-ser que son parte del aprendizaje de la distinción. Como afirma el Presidente de la Asociación de Alumnos del colegio religioso, con respecto al aprendizaje cotidiano de las reglas de cortesía tan usuales en las familias burguesas (Bourdieu, 1979; Mension-Rigau, 2007), “yo ya sabía que no me puedo sentar antes de que una persona mayor lo haga, y yo tampoco empiezo a comer antes de que la persona con más edad sentada en la mesa empiece (...) Pienso que es un aprendizaje que se adquiere en casa, a causa de las familias, de la clase, del ambiente”.

Si la transformación de la familia contemporánea en un espacio de relaciones interpersonales (Singly, 2000) ha aumentado la interacción verbal familiar, ésta sigue siendo más privilegiada en las familias con un estatus elevado, según Hoff, Laursen y Tardif (2002). Las entrevistas documentan la importancia atribuida por estas familias al diálogo en lo cotidiano. Para estos padres, el tiempo-espacio ideal de interacción es la cena, un momento de afecto, de escucha y de respeto mutuo que, como señalan, hace más fácil conocer los intereses e inquietudes de sus hijos, compartir pensamientos y sentimientos y promover una educación en normas y valores (Alonso-Geta, 2003), como el valor del trabajo, esfuerzo, mérito, responsabilidad, pero también solidaridad, ciudadanía, cohesión familiar o, para los padres del colegio religioso, Fe en Dios. En efecto, entre los testimonios parentales sobresale la preocupación de “cenar juntos” (padre, colegio religioso, BDP, 45 años) y de no autorizar que cada uno de los hijos, con su bandeja de comida, se encierre solo en su habitación delante del televisor. La comúnmente llamada “«generación-bandeja

de mesa» es una de las peores cosas”, nos dice un padre (colegio laico, BDP, 48 años). La última comida del día es el momento privilegiado para la reunión familiar: en el comedor, alrededor de la mesa, con la televisión apagada, los padres nos dicen escuchar “las historias del día de los niños” (padre, colegio religioso, PBIC, 43 años), charlar sobre asuntos familiares – “por qué padre y madre han discutido, por qué uno se ha enfadado y el otro no...” (padre, colegio laico, BDP, 48 años) - y discutir la actualidad nacional e internacional. Como nos dice el mismo padre, aunque “ellos no vean al telediario, porque no tenemos la tele encendida; ellos escuchan la radio por la mañana, cuando voy a llevarlos a la escuela. Y después hablamos (...) los temas son discutidos abiertamente siempre que estén adecuados a sus capacidades”. Los padres que no pueden cenar diariamente con sus hijos por motivos profesionales reservan algunos días a ese momento de socialización familiar: “lunes y jueves intentamos siempre cenar en familia (...). Es lo que pienso ser correcto. E intentamos cenar todos juntos, charlar, compartir lo que se ha pasado en el colegio, etc.” (madre, colegio religioso, BEP, 42 años).

La realización de actividades comunes integra también las prácticas educativas de los entrevistados que, a través de ellas, buscan una cercanía física y afectiva con sus hijos. Por ejemplo, van a “la playa hacer un poquito de surf y ese tipo de cosas que a ellos les gustan y que a mí me encantan” (padre, colegio religioso, PBIC, 43 años) o movilizan toda la familia para dar paseos – “grandes paseos, sobre todo en coche” (madre, colegio laico, PBIC, 47 años) o “(...) en bicicleta, el fin de semana, el domingo. Montamos todos en bicicleta y eso para nosotros es muy agradable... hacer cosas de ese tipo” (padre, colegio religioso, BDP, 45 años). De este modo, las familias crean un clima de afectividad que es aún más propicio para el desarrollo integral de sus hijos porque está en concordancia con el clima escolar. Efectivamente, los dos colegios se definen como “segundas familias” en sus proyectos educativos y en todos los discursos presentados durante los ceremoniales, son identificados por el 73,5% de los alumnos como su “segunda casa” y se caracterizan por la personalización propiciada por las trayectorias de fidelidad del alumnado y por la estabilidad laboral de los profesores y del equipo de trabajadores (Quaresma, 2012b).

La frecuentación de museos, exposiciones, conciertos y otros eventos de ámbito cultural es también referida por las familias, que, sin embargo, nos confiesan el débil entusiasmo de sus *herederos*, pertenecientes a la “generación del móvil, de la playstation y del ordenador” (padre, colegio religioso, BDP, 47 años), hoy más receptiva a las culturas de difusión masiva y con consumos culturales más eclécticos (Coulangeon, 2011) que los *herederos* bourdieanos. Aunque la adhesión de sus hijos a la cultura erudita no sea, en general, espontánea, los padres insisten, ya que saben que tienen un rol determinante en la formación de las disposiciones culturales de sus niños y tampoco ignoran que “(...) para romper el círculo de la primera entrada en la iglesia o en el museo, es necesario admitir una predisposición a la frecuentación que, a no ser que se crea en el milagro de la predestinación, sólo puede la disposición de la familia a hacer frecuentar, frecuentando (...)” (Bourdieu y Passeron, 1996, p.79): “Hicimos una salida a la ópera y una salida al teatro, pero todo obligado, con ellos rechistando y nosotros desconectamos sus móviles y los empujamos y les dijimos que todo era fantástico y ellos nos decían que todo era aburrido” (madre, colegio religioso, BEP, 42 años). El incentivo al consumo de bienes culturales “legítimos” incluye también la lectura - una práctica cultural que está perdiendo terreno en el seno de las clases dominantes a causa de su naturaleza “cronofágica” (Coulangeon, 2011) pero que estos padres dicen incentivar, admitiendo que las nuevas tecnologías están ocupando el tiempo de ocio de los niños y reconociendo que leer por puro placer “es un componente fundamental del proceso educativo” (padre, colegio religioso, BDP, 45 años). El contacto con la literatura es, además, incentivado por los colegios escogidos para sus hijos, como señala un antiguo alumno de la escuela laica: “La poesía que yo he

memorizado, la literatura, el gusto por la lectura... todo eso nos han enseñado en el colegio” (BDP, 69 años). Tener muchos libros en casa (el 38% de los alumnos tienen una biblioteca particular con más de 500 obras) contribuye para la adquisición de hábitos de lectura: el 34% de los actuales alumnos leen periódicos y libros cotidianamente y el 32,9% lo hacen algunas veces por semana.

El tiempo de las vacaciones es también un momento educativo. A través de la convivencia se refuerzan los lazos entre padres e hijos, como nos relata una de las madres: “(...) pasamos siempre las vacaciones en casa – en una casa de playa de la que somos propietarios, estamos siempre juntos: desayunamos juntos, nos vamos todos a la playa, y hacemos un montón de actividades los cinco” (colegio religioso, BEP, 42 años). Esta cercanía física y emocional es importante para “impregnar a los niños de los valores que ellos tendrán como referencia en sus vidas futuras” (padre, colegio laico, BDP, 48 años), como señala, una vez más, uno de los padres. Al mismo tiempo, las vacaciones son un momento para armonizar las fronteras, no excluyentes, entre la cohesión familiar y la autonomía individual de los niños y, de este modo, “ayudarlos a crecer” (padre, colegio religioso, BDP, 47 años). Resulta evidente que los padres, basándonos en sus palabras, insisten que una parte de las vacaciones sea pasada en familia, pero también es cierto que usan este tiempo de ocio para promover en sus hijos adolescentes un grado creciente de libertad y de responsabilidad: “As veces no es posible [pasar integralmente las vacaciones en familia], el niño tiene 16 años y tenemos que darle su espacio para que él pueda construir su individualidad. Pero, procuramos, siempre, todos los años, no mínimo, pasar tres semanas todos juntos. Después, otra semana, él se va con sus amigos” (padre, colegio religioso, BDP, 45 años).

En los largos viajes, que la mayoría de los entrevistados identifican como práctica habitual de vacaciones, los hijos y su formación no son olvidados. Viajar responde a una lógica de rentabilización escolar y educativa del ocio, típica de las clases dominantes, documentada en las palabras de una madre que nos dice: “(...) una cosa que intentamos hacer es, por ejemplo, hacer un viaje al año a una ciudad europea para que ellos la conozcan. Exposiciones, teatro...” (madre, colegio religioso, PBIC, 46 años). Más convencionales o más aventureras, dentro o fuera del país, los viajes son vistos como una oportunidad de interacción familiar y también, de acuerdo con las conclusiones de Wagner (2007), como una oportunidad para formar las generaciones más jóvenes: contactando, *in situ*, con el patrimonio histórico y con la diversidad cultural, desarrollando, en contexto, competencias de idiomas extranjeros y adquiriendo las disposiciones cosmopolitas tan útiles y tan valoradas por las clases dominantes (Vieira, 2003; Pinçon y Pinçon-Charlot, 2007). Como explica un padre, las vacaciones son momentos privilegiados para aliar “el aprendizaje de idiomas, la vivencia de experiencias culturales y el contacto con la diversidad social” (colegio religioso, PBIC, 39 años).

Desde la cena cotidiana a los grandes viajes, todos los momentos disfrutados en familia son, *per se*, momentos educativos en que se fortalecen afectos, transmiten conocimientos, valores y normas de comportamiento y se construyen los pilares de un éxito que se quiere integral.

Conclusiones

A través de los datos presentados, podemos concluir que las familias de las clases dominantes, cuyos hijos frecuentan dos prestigiosos colegios privados de Lisboa, articulan en sus casas una diversidad de estrategias educativas que están en fuerte conexión con su concepción

integral de la educación. Este ideal formativo incluye no sólo una educación académica de excelencia sino también otros saberes distintivos, como el saber-ser y el saber-estar. Eligiendo colegios que consagran en su proyecto educativo este principio de una educación holística y basada en valores, las familias aseguran que la formación escolar esté en plena consonancia con la que promueven en casa. Esta preocupación con la formación de alto nivel es, en efecto, documentada por las escasas investigaciones internacionales sobre el tema.

Defensoras de un modelo formativo amplio, estas familias adoptan estrategias educativas diversificadas, tanto al nivel del acompañamiento escolar, como al nivel de la promoción de actividades familiares que tienen siempre una finalidad formativa. Con respecto a las tareas escolares, concluimos que estas familias reducen el apoyo presencial a sus hijos a los casos de necesidad explícita –cuando hay un momento determinante de toma de decisiones o cuando los hijos se topan con dificultades en la realización de los deberes escolares –, apostando por la enseñanza de valores como la autonomía y responsabilidad y de métodos de estudio y trabajo eficaces. Rebatiendo los resultados de otros estudios, estos padres no hacen una apuesta fuerte por aulas particulares (explicaciones), optando por modalidades de apoyo garantizadas por ellos mismos o por amigos de familia. Además, apuestan fuertemente por actividades extra-escolares que supongan un estímulo para una formación amplia (música, deporte, teatro, fotografía...). Por otro lado, los padres ponen énfasis en el contacto diario con sus hijos, hablando con ellos sobre su rutina escolar – especialmente durante las “cenas en familia” –, llevándolos a actividades culturales, como exposiciones y museos, y poniéndolos en contacto con “el mundo” a través de vacaciones y de viajes realizados fuera de Portugal donde buscan nuevas experiencias (lingüísticas, sociales y culturales) para sus hijos y la formación de un *habitus cosmopolita* (Wagner, 2007) que es un rasgo de estas clases.

Creemos que los datos recogidos nos desvelan un campo de reflexión sociológica aun poco estudiado, dando nuevas pistas para futuras investigaciones centradas en la relación entre la heterogeneidad de las prácticas educativas de las familias de elite y su objetivo de formación integral.

Referencias bibliográficas

- Alonso-Geta, P. (2003) Crianza y estilos familiares de educación, en: E. Gervilla (coord.) *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras* (Madrid, Narcea Ediciones)
- Bernstein, B. (1975): *Langage et classes sociales*. (Paris, Les Éditions de Minuit).
- Bolívar, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común, *Revista de Educación*, 339, 119-146
- Bourdieu, P. (1979): *La distinction. Critique sociale du jugement* (Paris, Les Editions de Minuit).
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1996): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (Barcelona, Editorial Laia).
- Casellas, M. P. (2010) El papel de la música y las artes en una educación integral, *Arte y Movimiento*, 3, 37-44.

- Collet-Sabé, J.; Tort, A. (2011) ¿Para qué educan las familias de clase media-alta y alta? Los vínculos entre autonomía y felicidad en el modelo de socialización hegemónico. Debates, riesgos y tensiones. *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*. Universitat Barcelona.
- Costa, A.; Machado, F.; Almeida, J. (1990) Estudantes e amigos - trajetórias de classe e redes de sociabilidade, *Análise Social*, XXV (105-106) 193-221.
- Costa, J.; Neto-Mendes, A.; Ventura, A. (2009) As explicações em estudo de caso: alguns dados da cidade de Aquarela, *Revista Lusófona de Educação*, 13, 81-88.
- Coulangeon, P. (2011) : Les métamorphoses de la distinction. Inégalités culturelles dans la France d'aujourd'hui (Paris, Grasset).
- Criado, E.; Bueno, C.; Palomares, F.; Monge, A. (2000): Familia de clase obrera y escuela. (Bilbao, Ed. Iralka)
- Criado, E.; Palomares, F.; Bueno, C. (2000) Éxito escolar y familias de clase obrera, en L. Rasero (ed.) *Familia, cultura y educación* (Lleida, Universitat de Lleida)
- Diogo, A. (1998): Famílias e escolaridade (Lisboa, Edições Colibri).
- Dubet, F. (1991): Les lycéens (Paris, Editions du Seuil).
- Duru-Bellat, M. (2006): L'inflation scolaire (Paris, Éditions du Seuil et la République des Idées).
- Duru-Bellat, M.; Van Zanten, A. (1999): Sociologie de l'école (Paris, Armand Colin).
- Glasman, D. (2000) Accompagnement scolaire et cours particuliers: variations dans le sens, les modalités, les contenus, en: A. Van Zanten (dir.) *L'école l'état des savoirs* (Paris, Éditions La Découverte)
- Hoff, E., Laursen, B. y Tardif, T. (2002) Socioeconomic status and parenting, en: M. Bornstein (ed.) *Handbook of parenting: Vol 2. Biology and ecology of parenting* (New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates Publisher)
- Kellerhals, J.; Montandon, C. (1991): Les stratégies éducatives des familles (Lausanne, Delachaux et Niestle).
- Lahire, B. (2003): O homem plural (Lisboa, Instituto Piaget).
- Lautrey, J. (1980): Classe sociale, milieu familial, intelligence (Paris, Presses Universitaires de France).
- Sanmartín, M. (2004) El valor del deporte en la educación integral del ser humano, *Revista de Educación*, 335, 105-126.
- Mension-Rigau, E. (2007): Aristocrates et grands bourgeois (Perrin, Éditions Plon).
- Pinçon, M.; Pinçon-Charlot, M. (2007): Sociologie de la bourgeoisie (Paris, La Découverte).
- Quaresma, M. L. (2012a) Da escola de massas ao colégio de elites: as escolas de prestígio em contexto de democratização escolar, *Revista Luso-Brasileira "Sociologia da Educação"*, Edição Especial Impressa, 282-304.
- Quaresma, M. L. (2012b) Entre o herdado, o vivido e o projetado. Estudo de caso sobre o sucesso educativo em dois colégios privados frequentados pelas classes dominantes. Tesis Doctoral (Universidad de Porto).
- Rodríguez, F. (2011) Construcción ciudadana y educación artística, en: L. Jiménez, I. Aguirre y L. Pimentel *Educación artística, cultura y ciudadanía* (Madrid, Fundación Santillana).

- Sánchez, M.C. (2007) Los estilos educativos en la educación familiar, *Miscelánea Comillas Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 65 (126) 267-292.
- Savater, F. (2004): El valor de educar (Barcelona, Ariel).
- Silva, P. (2003): Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder (Porto, Edições Afrontamento).
- Singly, F. (2000) L'école et la famille, en: A. Van Zanten (dir.) *L'école l'état des savoirs* (Paris, Éditions La Découverte)
- Tedesco, J. C. (1995): El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna (Madrid, Grupo Anaya)
- Torres, A.; Silva, F. (1998) Guarda das crianças e divisão do trabalho entre homens e mulheres, *Sociologia, Problemas e Práticas*, 28, 9-65.
- Trenas, A. (2008): Estudio sobre los estilos educativos parentales y su relación con los trastornos de conducta en la infancia. Tesis Doctoral (Universidad de Córdoba)
- Van Zanten, A. (2009): Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales (Paris: PUF).
- Vieira, M. M. (2003): Educar herdeiros. Práticas educativas da classe dominante lisboeta nas últimas décadas (Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian).
- Wagner, A.-C. (2007) La place du voyage dans la formation des élites, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 170, 58-65.
- Ziegler, S. (s/ fecha) Los de excepción: un retrato de las elecciones escolares de las familias de sectores favorecidos en la Argentina. Disponible en: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT14-1924--Int.pdf>