

Familia, escuela y desigualdades educativas. Un estado de la cuestión

Diana Gómez-Navas ¹ 

¹ Universidad Distrital
Francisco José de Caldas, Bogotá
(Cundinamarca), Colombia.
Carrera 3 26A-40
dmgomezn@udistrital.edu.co 

Recibido: 05/Septiembre/2024
Revisado: 28/Abril/2025
Aprobado: 15/Mayo/2025
Publicado: 27/Mayo/2025



Resumen

Identificamos las principales líneas de trabajo desarrolladas desde mediados de los años sesenta en torno al estudio de las desigualdades educativas desde el papel que juega la variable familiar. Se realizó una búsqueda de investigaciones en bases de datos abiertas y cerradas en inglés, francés y español y se realizó un análisis cualitativo orientado a identificar relaciones entre ambas variables. Los resultados muestran cómo en medio de los procesos de democratización escolar, la familia se constituye en una variable central para comprender las inercias que dificultan el cierre de brechas sociales vía la educación. Asimismo, muestra cómo la variable familiar ha ido adquiriendo una complejidad teórica y empírica mayor: en principio entendida como expresión de una clase ubicada en una estructura social, pasa a representar modos de organización, ambientes y estilos educativos, hasta su concepción como sistema de acción y agente de estrategias. Tránsito que ha llevado a abrir esa suerte de caja negra que informa sobre cómo lo que hace la familia cotidianamente en términos educativos produce efectos en lo que puede hacer la escuela en materia de justicia social.

Palabras clave: educación; relación padres-escuela; educación familiar; desigualdad social; ambientes educativos; variable familiar

Family, school, and educational inequalities. A state of the question

Abstract

We identify the main lines of research developed since the mid-1960s regarding the study of educational inequalities, focusing on the role played by the family variable. A search for studies was conducted in open and closed databases in English, French, and Spanish, followed by a qualitative analysis aimed at identifying relationships between these two variables. The results reveal that, amid processes of school democratization, the family emerges as a central variable in understanding the persistent dynamics that hinder the closing of social gaps through education. Additionally, the findings highlight how the family variable has progressively gained greater theoretical and empirical complexity. Despite its initial understanding as an expression of a social class within a structural framework, it later came to represent modes of organization, environments, and educational styles, ultimately evolving into a system of action and an agent of strategies. This progression has led to the opening of the so-called “black box,” shedding light on how the family’s everyday educational practices influence what schools can achieve in terms of social justice.

Keywords: education; parent-school relationship; family education; social inequality; educational environments; family variable.

Família, escola e desigualdades educacionais. Um estado da questão

Resumo

Identificamos as principais linhas de pesquisa desenvolvidas desde meados dos anos sessenta em torno do estudo das desigualdades educacionais, a partir do papel desempenhado pela variável familiar. Foi realizada uma busca por investigações em bases de dados abertas e restritas, nos idiomas inglês, francês e espanhol, seguida de uma análise qualitativa voltada para identificar relações entre ambas as variáveis. Os resultados mostram que, em meio aos processos de democratização escolar, a família se constitui como uma variável central para compreender as dinâmicas que dificultam o encerramento das brechas sociais por meio da educação. Além disso, evidenciam como a variável familiar tem adquirido crescente complexidade teórica e empírica: inicialmente entendida como expressão de uma classe situada em uma estrutura social, ela passa a representar modos de organização, ambientes e estilos educativos, até ser concebida como um sistema de ação e agente de estratégias. Esse percurso tem permitido abrir uma espécie de “caixa-preta”, revelando como as ações educativas cotidianas da família produzem efeitos concretos sobre aquilo que a escola pode realizar em termos de justiça social.

Palavras-chave: educação; relação família-escola; educação familiar; desigualdade social; ambientes educativos; variável familiar

Introducción

Desde mediados de los años sesenta, las políticas de igualdad de oportunidades educativas, su relación con el acceso escolar de distintos grupos sociales y sus efectos en los procesos de estratificación social han ocupado un lugar central en la investigación de distintas ciencias de la educación. Prontamente, la problemática de las desigualdades educativas evidenció que la escuela no era una instancia cerrada a las contradicciones de la sociedad más amplia, sino que, por el contrario, estas cabalgaban silenciosas o inadvertidas por las aulas. El análisis de las correspondencias entre las diferencias de origen social de los alumnos, los resultados escolares obtenidos y sus posiciones socioprofesionales futuras, controvirtieron las capacidades de la escuela para cerrar las brechas sociales, económicas y culturales entre los distintos grupos, y advirtieron que la familia, con su incidencia en los procesos de socialización de las nuevas generaciones, hacía parte de la ecuación.

Este trabajo propone identificar los modos en que se ha interrogado el papel que juega una instancia social como la familia en la producción y reproducción de las desigualdades educativas. Sin pretender ningún tipo de exhaustividad en un tema que atraviesa las discusiones de distintas disciplinas que participan del campo de la investigación en educación, buscamos hacer un balance que permita identificar las principales orientaciones teóricas desde las cuales la variable familiar adquirió unas formas conceptuales, con sus consecuentes líneas de investigación empíricas. En un contexto como el latinoamericano, caracterizado por sistemas educativos con profundas desigualdades y en el que los distintos grupos sociales han accedido a procesos escolares de manera diferenciada o abiertamente estratificada, este balance aspira a proponer la apertura de líneas de investigación que interroguen el papel de las familias.

El trabajo se realizó a partir de una recopilación sistemática de trabajos empíricos producidos desde finales de los años sesenta, en medio del auge de las políticas desarrollistas que pusieron a la educación como un elemento central de los propósitos del progreso y la democratización social, hasta las primeras décadas del siglo XXI, marcadas por la profundización de regímenes de bienestar basados en la transferencia de la carga social del Estado a los individuos en un contexto de mercado. La búsqueda se hizo a partir de indicadores basados en las palabras clave *familia* y *desigualdades educativas*, en bases de datos bibliográficas abiertas y cerradas (Education Resources Information Center, *Bibliothèque Numérique en Sciences Humaines et Sociales Cairn*, Scielo, Redalyc, Latindex, JSTOR y Scopus). Asimismo, se exploró el uso de otros términos asociados a las desigualdades educativas tales como *brecha escolar* o *fracaso escolar*, *desigualdades de aprendizaje*, combinados con términos asociados a la categoría familia como *padres*, *educación familiar*, *influencia parental* o *medio social*.

Se ubicaron trabajos de dos tipos: libros y artículos de investigación publicados en inglés, francés y español. Los libros fueron seleccionados en virtud de su relevancia y reconocimiento en el campo de investigación de las desigualdades educativas y su relación con la variable de origen social. Los artículos fueron identificados a partir de una evaluación inicial del título, la introducción o el resumen. Los criterios de selectividad consistieron en la relevancia del trabajo en virtud de grado de citación o referencia en otros trabajos, en el trabajo empírico realizado y su grado de representatividad en relación con los datos recogidos. Se seleccionaron

fundamentalmente trabajos de investigación en la educación obligatoria (primaria / secundaria), por ser el nivel educativo donde la familia entabla sus relaciones con la escuela. Asimismo, se tuvieron en cuenta los contextos de investigación (nacionales, locales, grupos sociales).

No se realizó ningún tipo de metaanálisis. Se privilegió un análisis cualitativo orientado a revisar críticamente los modos cómo se introdujo y concibió la variable *familiar* en relación con su función, su acción y sus efectos frente a la producción y reproducción de las desigualdades educativas. El trabajo de síntesis se orientó hacia la identificación de las formas de conceptualización de la variable familiar y su evolución en la investigación sobre las desigualdades educativas. Estas formas de conceptualización están ligadas a perspectivas epistemológicas más amplias que, entendidas desde las ciencias sociales como teorías del conocimiento del mundo social, les atribuyen a los conceptos capacidades heurísticas, ya sea para explicar o comprender los problemas de investigación planteados. Algunos de estos elementos se plantearán en la recuperación de las principales posturas.

1. La familia como abstracción de la clase social

Una de las primeras alusiones a la familia y a su incidencia en las desigualdades educativas se encuentra en los estudios sobre la reproducción cultural realizados en el curso de los años sesenta y setenta. En unos casos, la familia se perfiló como una instancia que, refractaria de las desigualdades sociales más amplias, heredaba unos recursos culturales (Coleman et al., 1966; Jencks et al., 1972), transmitía un capital cultural (Bourdieu, Passeron & Saint-Martin, 1965; Bourdieu & Passeron, 1970/2009), o unos códigos de socialización (Bernstein, 1964; 1989) que ponían en ventaja o desventaja escolar a unos grupos sociales frente a otros. La posición de la familia en la estructura social resultó un indicador de cercanía o distancia cultural con la escuela, ella anticipaba disposiciones, maneras de ser, hacer y pensar, saberes y formas de comportamiento determinantes en el éxito o el fracaso escolar.

En otros casos, se asumió que la familia podía ser considerada como un actor racional en capacidad de calibrar sus ambiciones escolares en ajuste a su posición social (Boudon, 1973), lo cual le arrogaba un carácter de plena voluntariedad a sus acciones, decisiones y proyecciones en materia educativa: se la concibió como una *consumidora escolar*.

Estos estudios asumieron a la familia como una abstracción del origen social de los padres (medido empíricamente a partir de su nivel de escolaridad y su posición socioprofesional). En consecuencia, los efectos de lo que hacía la familia en materia educativa fueron asumidos fundamentalmente como los efectos de una determinada clase social, lo que llevó a plantear explicaciones causales del desempeño, el logro, las trayectorias escolares y, en definitiva, de las posibilidades de movilidad social (Thélot, 1982): a mayor posesión de recursos, bienes o capitales sociales y culturales en la familia, mayores posibilidades de éxito escolar. El trabajo empírico desde estas concepciones supuso investigaciones basadas en medición longitudinal, análisis por correspondencias o estudios inferenciales, donde predominaron miradas de corte macrosocial y de corte estructural.

En las décadas siguientes, la clase social empezó a cruzarse con otras variables socioculturales, como el origen étnico y el género, lo que amplió el espectro de las determinaciones familiares.

Por un lado, se observó que la cultura familiar de determinados grupos étnicos minoritarios suponía unos usos lingüísticos y unas concepciones del mundo distantes de los de la cultura escolar de la sociedad dominante, los cuales se encontró incidían en la formación de habilidades cognitivas y sociales que afectaban sus logros escolares y posiciones sociales futuras. Por otro lado, cuando se relacionó la clase social y el género, se encontró que, en ciertas clases sociales, los estereotipos de género podían jugar a favor de los desempeños y logros escolares de las estudiantes mujeres: la cultura escolar valora la docilidad, una característica que tiende a ser adjudicada a las mujeres y a encontrarse en las formas de socialización familiar (Farkas, 1996; Dumais, 2002; Bodovski, 2010).

Esta primera acepción de la familia como clase o medio social fue definitiva para poner en evidencia los efectos del grupo social de origen en los procesos escolares, particularmente, en el juicio o valoración del profesorado (Bourdieu & Saint-Martin, 1975; Farkas et al., 1990). Su fuerza explicativa la convirtió en una noción básica a la hora de pensar las relaciones entre la familia y la escuela de cara a las desigualdades, y como tal, ha seguido siendo utilizada.

Sin embargo, reducida a un medio social, la familia se vislumbró rápidamente como una suerte de *caja negra*: inexplorada en sus procesos y dinámicas internas. Esto planteó la pregunta sobre cómo efectivamente los bienes, recursos o capitales sociales, económicos y, sobre todo, culturales de la base familiar determinaban lo que las nuevas generaciones podían lograr —o no— en la escuela.

1.2. La familia como ambiente educativo

A finales de los años setenta, las críticas sobre el carácter cerrado o determinista que había adquirido la noción de clase social dirigieron la discusión hacia la acción cotidiana y práctica de la familia. Se planteó que la acción educativa familiar estaba ligada a unas estructuras de organización y relacionamiento propias de cada grupo que configuraban unos determinados *ambientes educativos*. Esta noción supuso indagar empíricamente las interacciones padres e hijos, las actividades y espacios domésticos vinculados con el aprendizaje, el clima emocional y las actitudes e involucramiento de los padres frente a la escolaridad de los hijos (Caldwell y Bradley, 1979); elementos que permitieron indagar qué se escondía detrás de la correlación entre origen social y desigualdades manifiestas en desempeños, logros y futuras posiciones socioprofesionales (Pourtois & Desmet, 1989, 1991; Christenson et al., 1992).

La investigación de las dinámicas educativas familiares avizoró que las variaciones en las estructuras de funcionamiento familiar daban lugar a cierto tipo de orden educativo, fuertemente relacionado con la variable clásica de estatus social de la familia. En otros términos, de acuerdo con el nivel socioeconómico de la familia (nivel educativo del padre, tipo de trabajo, nivel de ingresos, etc.), las variables asociadas al ambiente familiar (espacios, prácticas, actitudes e interacciones de cara al desarrollo cognitivo, formativo, afectivo de los hijos) encontraban variaciones distintas, lo que permitía hablar de tipologías de educación familiar (Pourtois, 1978; Marjoribanks, 1979; Ladrón de Guevara, 2000).

La familia se convirtió en un objeto de investigación directo: las formas de organización y las dinámicas cotidianas familiares fueron observadas como factores con incidencias en el

desarrollo de la inteligencia, la formación de la personalidad, la incorporación de valores y, evidentemente, en el rendimiento y la trayectoria escolar alcanzadas por los hijos (Lautrey, 1980; Clark, 1983; Moller, 1992; Crosnoe et al., 2002). En algunas investigaciones, las actitudes y representaciones de los padres frente a la educación aparecieron como una variable intermedia entre el origen social y las desigualdades educativas, lo que permitió interrogar las orientaciones que adquiriría la socialización familiar y sus efectos en términos escolares (Miller, 1986; Prêteur & Sublet, 1995). Otros trabajos observaron los ambientes familiares a partir de la configuración de métodos y prácticas educativas domésticas, lo que demostró que las familias transmitían una serie de saberes, actitudes y aptitudes de distinta naturaleza que contribuían —directa o indirectamente— a forjar disposiciones valoradas o rechazadas por la cultura escolar (Charlot & Rochex, 1996; Delay, 2011; Bernal, 2012).

En definitiva, la noción de *ambiente educativo* fue un primer paso para abrir la “caja negra” al interrogar el papel de la familia desde sus dinámicas internas. Esto permitió avanzar hacia la evaluación del principio de eficacia educativa de los procesos de socialización familiar.

En términos metodológicos, aunque los primeros trabajos enfatizaron en el uso de análisis de correspondencias, longitudinales o de regresión múltiple —que ponían en interacción distintas variables cuantitativas y cualitativas— (Marjoribanks, 1979; Pourtois & Desmet, 1989), la noción de ambiente educativo con sus rasgos interaccionales dio apertura a trabajos de carácter etnográfico y a estudios de caso a partir de cuadros o entrevistas familiares (Lautrey, 1980; Clark, 1983; Delay, 2011).

1.3. La familia como estilo educativo

Las perspectivas centradas en dimensiones microsociales de la producción y reproducción de las desigualdades educativas, pusieron en juego variables familiares contextuales, interaccionales e intersubjetivas. Así se planteó que los modos de distribución de roles educativos en la familia, las formas de regulación de la vida doméstica y las orientaciones educativas de los padres configuraban una suerte de *estilos educativos* familiares. A diferencia del ambiente educativo — que involucra factores de estructura familiar, condiciones de vida y actitudes parentales orientadoras de la socialización y la escolarización—, la noción de estilo educativo enfatizó no solo en el tipo de interacciones internas, sino también en las relaciones e intercambios del grupo familiar con su entorno social más amplio.

En este sentido, el estilo educativo familiar podía ser entendido como un conjunto de presupuestos o concepciones compartidas por la familia sobre el entorno social y sus formas de posicionamiento en él. Estas concepciones se constituyeron como una variable que podría ayudar a comprender cómo la familia percibía los eventos, las personas y las instituciones de su entorno social y orientaba sus estilos de interacción en consecuencia. Metodológicamente, esto llevó a indagar las referencias, los hábitos y las reglas vinculadas con la socialización y la escolarización de los hijos, para establecer cómo se configuraba una suerte de *paradigma familiar* que orientaba las prácticas educativas de los padres y las relaciones con la escuela (Kellerhals & Montandon, 1991; Montandon, 1994).

Otros trabajos consideraron a la familia como un *sistema de acción* con unas formas de

regulación propias (Baumrind, 1966; Troutot & Montandon, 1988; Darling & Steinberg, 1993). Así, se plantearon diversas tipologías de familia, a las cuales se asociaron lógicas específicas de acción educativa, es decir, modelos de educación familiar configurados desde formas de autoridad y orientaciones educativas relativamente bien definidas. Empíricamente, se observaron los modos de composición familiar, las reglas domésticas, los sistemas de valores imperantes, los recursos y métodos de corrección. Esto llevó a establecer los efectos positivos o negativos de cada estilo educativo sobre la socialización, el desarrollo de la personalidad, los comportamientos sociales y el rendimiento escolar (Baumrind, 1971; Aunola et al., 2000; Deslandes & Cloutier, 2005; Kordi & Baharudin, 2010; Miller & Speirs Neumeister, 2017).¹

Los estilos educativos le abrieron paso a la noción de *proyectos escolares familiares*, utilizada para interrogar el carácter estratégico de la familia frente a una institución escolar cada vez más masificada (Duru-Bellat & Van Zanten, 2012). Con esta noción, se pusieron en conjunción aspectos antes no contemplados en el análisis de la acción educativa de la familia: la historia familiar, la experiencia escolar de los padres y sus aspiraciones con relación con las trayectorias de sus hijos. Se vislumbró que la familia no solo era fundamental para el alcance de ciertos resultados escolares, sino también que ella agenciaba determinadas trayectorias educativas y profesionales, delimitaba entornos sociales y priorizaba formas y métodos de aprendizaje escolar (Pourtois & Delhay, 1981; Bianchi & Robinson, 1997; Maxwell & Aggleton, 2014). Esto reveló una movilización activa de la familia en términos escolares que ha llevado a interrogar directamente su incidencia en la producción cotidiana de las desigualdades a través de estudios que entrecruzan datos cuantitativos, a través del uso de encuestas locales o nacionales, y datos cualitativos basados en entrevistas a profundidad, semiestructuradas o de orden biográfico (Ferrand et al., 1999; Reay, 2010; Holloway & Pimlott-Wilson, 2014).

1.4. La familia como agente de estrategias educativas

Desde finales de los años ochenta, en medio de la implementación del modelo neoliberal, los estudios sobre las desigualdades educativas sacaron a flote el carácter estratégico de la familia y sus efectos en términos de justicia escolar. Algunas perspectivas asumieron a la familia como un *sujeto colectivo* —familias de clase— con un papel central en la acción social de los individuos. Esto ha implicado considerar cómo ciertas características de los padres (ocupación, profesión, diplomas, trayectoria escolar) inciden en la orientación del proceso educativo a través de la incorporación de determinados recursos, de la promoción de cierto tipo actividades y del establecimiento de objetivos socioeducativos específicos; todo lo cual

¹ Los trabajos que han indagado a la familia y su acción educativa en América Latina son escasos y con una tradición muy reciente. Algunos de ellos han centrado el interés en el aspecto comunicativo al interior de la familia y su relación con la transmisión de los valores; en el tipo de prácticas educativas familiares que contribuyen o desestiman la participación del niño (Barker, 2008) y en el papel que juegan los “estilos parentales” en la configuración de climas familiares disfuncionales que inciden en el desarrollo comportamental del niño (González et al., 2014). Otros más han tomado como referente la tipología de estilos parentales propuesta por Baumrind (1966) para indagar las conductas educativas de las familias y establecer sus efectos en la percepción que sus hijos tienen frente al tipo de educación que reciben (Capano et al., 2016). En términos generales, los estudios sobre cómo en la familia se configura un modelo o estilo educativo ha tendido a estar muy vinculada con las investigaciones psicológicas y psicopedagógicas. Es visible el vacío que al respecto ha dejado la sociología de la educación y otras disciplinas sociales.

participa de la producción del éxito o el fracaso escolar (Gutiérrez et al., 2010; Authier & Lehman-Frisch, 2014; García, 2018).

En otros términos, la familia se ha considerado un espacio de estrategias educativas porque sus acciones se han revelado con una relativa coordinación frente a lo que se considera socialmente más favorable para los suyos (Kremer-Sadlik et al., 2010; Morel, 2012).

En este sentido, algunos estudios se han interesado por establecer empíricamente este carácter estratégico a través de los modos como las familias se plantean propósitos educativos que involucran determinados tipos de experiencia escolar que contribuyen a crear distinciones socioeducativas (Bertaux, 1977; Durning, 1995; Octubre y Jauneau, 2008). De este modo, se ha observado que, aunque las acciones de las familias se desarrollan en la cotidianidad y la informalidad de la vida doméstica, estas no carecen de objetivos o finalidades socioeconómicas o apuestas culturales particulares más o menos explícitas. En efecto, el trabajo educativo de la familia no es ajeno a una cierta planeación y proyección a plazos (Richiardi, 1988; Vincent & Martin, 2002; Bosetti & Pyryt, 2007; Raveaud & Van Zanten, 2007).

1.4.1. Las estrategias familiares de elección escolar

Los estudios de las políticas educativas de las últimas décadas han revelado que estas han estado inclinadas a promover una mayor concurrencia escolar de las familias, lo que a su vez ha terminado potenciando su carácter estratégico en relación con la escuela. Este carácter está fuertemente vinculado con el estímulo a la libertad de elección escolar de las familias — por ejemplo, a través de medidas como el *voucher* escolar (West, 1997)—, que ha dado lugar a la noción de estrategias de elección escolar en las que se ponen en juego las pretensiones particulares de las familias en un contexto de mercados y cuasi mercados escolares (Van Zanten, 2009; Canales et al., 2016).

De entrada, ello ha implicado tomar en cuenta la posición de las familias en la estructura social y sus efectos en la naturaleza de las decisiones y objetivos frente a la escolaridad (Ball, 2003; Butler & Van Zanten, 2007; Carrasco et al., 2016; Córdoba et al., 2020). No se ha tratado solamente de los factores objetivos ligados a las condiciones económicas, sociales y culturales, también ha involucrado factores más subjetivos ligados a los recursos simbólicos, políticos o normativos (Denessen et al., 2005). Desde esta perspectiva, la estrategia no se entiende como una acción de medios afines, sino como la expresión de un conjunto de prácticas educativas que son de naturaleza social por definición, en las que se movilizan los modos de adscripción social de los padres, su socialización y experiencias escolares, así como sus visiones y vínculos sociales más amplios (Van Zanten, 2009).

Los estudios de las estrategias de elección escolar también han interrogado las relaciones de poder y saber. La elección escolar ha mostrado que escoger una escuela no se trata solo de buscar unos resultados académicos, sino también cierto tipo de vivencias, pares y entornos escolares; elementos que han mostrado los modos como la familia busca la reproducción social de sus posiciones dominantes en el espacio social (Broccolichi & Van Zanten, 2000; Power et al., 2003; Reinoso & Santa Cruz, 2008; Wilkins, 2010; Van Zanten, 2016).

Si bien en estas investigaciones la variable de origen social resulta fundamental para

establecer los elementos de contexto que permiten comparar las acciones educativas y elecciones escolares entre distintas clases sociales, la indagación del carácter estratégico de las familias ha implicado recurrir a estudios de caso, cuadros de familia y trabajos etnográficos (Gubbins, 2014; Lahire & Giraud, 2019)².

Síntesis y conclusiones

El estudio de las desigualdades educativas ha mostrado a la familia como una instancia con efectos directos e indirectos en las capacidades de la escuela para ser fuente de justicia escolar. En otras palabras, requirió interrogar lo que hacía la familia en términos educativos, las relaciones que suscribía con el entorno social y, particularmente, con la escuela para comprender los procesos de reproducción social por vía de esta. De este modo, hemos encontrado que la familia ha sido considerada desde diversas nociones: como una expresión de la clase social, un modo de organización y funcionamiento particular, un estilo de interacción específico, un modo de cohesión, un sistema de acción, un agente de estrategias, entre otras.

Estas nociones responden a unas condiciones específicas de la institución familiar y a sus transformaciones en el tiempo, las cuales no pueden desligarse de las propias transformaciones de la institución escolar y de su lugar en los modos de posicionamiento de los grupos en la estructura social. Los cambios sociales, económicos y culturales de los últimos tiempos han impulsado la idea de que el valor de la educación se debe ante todo a su utilidad: la educación se ha afirmado como un medio para acceder a determinados entornos sociales, plazas laborales, ámbitos profesionales, estatus socioeconómicos, etcétera, es decir, como un bien marcadamente posicional. En esto, sin duda, ha jugado un papel central la familia con sus capitales, recursos, ambientes, estilos y estrategias.

Cualquier interés investigativo por comprender — y cualquier voluntad política por contrarrestar — las desigualdades sociales que se producen y reproducen hoy por vía de la educación, debe prestar atención a lo que pasa en la familia y a sus efectos en términos educativos y, específicamente, escolares.

Podría decirse que las distintas nociones aquí planteadas dan cuenta de cómo la variable familiar fue adquiriendo atributos cada vez más amplios a la hora de indagar sus efectos en la persistencia de las desigualdades educativas. De entrada, entendida como la expresión de una determinada clase social, la familia quedó reducida a la agregación de una serie de capitales o recursos económicos, sociales, culturales que afectaban las disposiciones, los desempeños y los logros escolares. Aunque los distintos trabajos que asumieron a la familia desde esta

2 Ahora, no hay que dejar de señalar que la noción de estrategia educativa ha hecho parte de enfoques más individualistas que consideran que los actores familiares hacen elecciones en virtud de una racionalidad más o menos evidente. De este modo, se han considerado análisis empíricos del comportamiento de las familias a la hora de decidir sobre el tipo de experiencia escolar que se proponen para sus hijos, esto es, los parámetros que orientan la elección en relación con el presupuesto invertido, las ventajas en materia psicológica y social, los beneficios extracurriculares, las posibilidades de movilidad social, los riesgos frente a la continuidad del proceso escolar, las exigencias académicas y las condiciones de responder a ellas, entre otros, aspectos que las familias evalúan, tienen cuenta o reflexionan al momento de decidir. La modulación de estos parámetros está ligada al contexto social, de ahí que el medio social de origen juegue un papel central en la valoración que adquieren los distintos criterios que orientan la decisión (Boudon, 1973; Janis y Mann, 1977). Al modelo de la elección racional se le ha puesto en cuestión el hecho de que toda decisión se asuma como mediada por una clara intencionalidad. En ese sentido, se pregunta por el papel que juegan las coacciones del contexto social, cultural y escolar más amplio, las contingencias que deben enfrentar los actores y los valores, visiones y percepciones que se tienen frente a la educación (Perrenoud, 1996; Sullivan, 2006).

perspectiva pusieron en evidencia la relación directa entre el origen social y los resultados escolares, no pudieron explicar cómo se producía, en la práctica, esta herencia de clase que afectaba la vida escolar y el futuro social de las nuevas generaciones.

Este vacío empezó a ser superado por miradas más atentas a las dinámicas internas familiares. Si bien los factores de clase siguieron presentes, estos empezaron a ser observados en relación con las formas de organización familiar, los espacios y actividades domésticas y las actitudes de los padres frente a la crianza y la escolarización de los hijos. Con esto se reconoció que la familia era una instancia educativa primaria que no podía obviarse a la hora de entender los problemas educativos que se manifestaban en la escuela. Asimismo, esto permitió superar ciertas miradas deterministas que explicaban las desigualdades educativas de acuerdo con las teorías del *handicap* cultural.

Desde este ángulo, se pusieron en diálogo los estudios sobre la familia con los estudios sobre la escuela, pues en medio de ambas instancias se encuentra un cometido común: la educación de las nuevas generaciones con sus efectos en términos tanto de individuación como de integración social. Esto se tradujo en líneas de trabajo más centradas en la interacción familia-escuela, en la que los estilos, proyectos y estrategias educativas supusieron miradas tanto a los modos de estructuración de la vida familiar, sus dinámicas y prácticas educativas, como en sus modos de interacción externa con otras instancias sociales como la escuela y el mundo del trabajo. Si se quiere, esto permitió establecer relaciones de interdependencia entre la familia y la escuela: lo que pasaba en la familia tenía efectos en la vida escolar, lo que pasaba en la escuela afectaba a la familia en sus representaciones educativas y expectativas sociales.

En definitiva, se puede decir que cualquier interés por explicar o comprender las desigualdades educativas exige tomar en cuenta no solo lo que tiene la familia para educar, sino lo que hace y la manera cómo lo hace. La literatura ha demostrado con suficiencia que los problemas relacionados con el fracaso escolar, muchas veces pensados únicamente desde la labor que realiza la escuela (infraestructura, docentes, currículo, recursos pedagógicos), no pueden entenderse y, menos intervenir en términos de políticas educativas o estrategias pedagógicas, sin interrogar los efectos producidos por la familia.

Las distintas variables de la vida familiar constituyen una totalidad; por lo que actuar frente a las desigualdades educativas desde el papel que juega la familia implica tomar en cuenta los factores socioeconómicos, culturales, comportamentales, afectivos y emocionales, una tarea que la escuela y los docentes deben atender.

Declaraciones finales

Contribución de los autores. Diana Gómez-Navas participó en la investigación, conceptualización, metodología, visualización, validación, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición.

Conflictos de interés: La autora declara que no tiene conflictos de interés.

Financiación: Esta publicación hace parte del Proyecto “Action publique, champ éducatif et stratégies familiales. Une étude sur la relation entre la famille et l’école dans une société fragmentée Bogotá - Colombie (1910-2015)”, el cual contó con la financiación de una comisión de estudios doctorales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (Colombia) y una beca doctoral del Conseil de l’Action Internationale (CAI) de l’UCLouvain (Bélgica).

Implicaciones éticas: La autora declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en la escritura o publicación.

Datos abiertos: No aplica

Uso de Inteligencia Artificial. La autora declara que no se hizo uso de inteligencia artificial para ninguno de los procesos de investigación, ni redacción del artículo.

Referencias

- Aunola, K., Stattin, H. & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of Adolescence*, 23(2), 205-222. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0308>
- Authier, J.-Y. & Lehman-Frisch, S. (2014). Exposer ses enfants à la mixité. Discours et pratiques des parents de classes moyennes-supérieures dans deux quartiers gentrifiés de Paris et San Francisco. *Politiques sociales et familiales*, 117, 59-70. <https://doi.org/10.3406/caf.2014.3007>
- Ball, S. J. (2003). Social justice in the head: are we all libertarians now?. In, C. Vincent (ed.), *Social justice, identity and education* (30-50), Routledge Falmer.
- Barker, G. (Dir.) (2008). *Prácticas familiares y participación infantil a partir de la visión de niños y adultos: un estudio exploratorio en América Latina y el Caribe*. 7 Letras Editorial.
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887-907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1-103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Bernal, A. (2012). La dimensión educativa de la vida familiar. En, A. Bernal, S. Rivas & C. Urpí, *Educación familiar* (53-111). Pirámide.
- Bernstein, B. (1964). Elaborated and restricted codes: their social origins and some consequences. *American Anthropologist*, 66, 55-69. <https://www.jstor.org/stable/668161>
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Ediciones Akal.
- Bertaux, D. (1977). *Destins personnels et structure de classe*. Presses Universitaires de France.
- Bianchi, S. & Robinson, J. (1997). What did you do today? Children's use of time, family composition, and acquisition of social capital. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 332-44. <https://doi.org/10.2307/353474>
- Bodovski, K. (2010). Parental practices and educational achievement: Social class, race, and habitus. *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), 139-156. <https://doi.org/10.1080/01425690903539024>
- Bosetti, L. & Pyryt, M.C. (2007). Parental motivation in school choice: seeking the competitive edge. *Journal of School Choice*, 1(4), 89-108. <https://doi.org/10.1300/15582150802098795>
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. A. Colin.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970/2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. & De Saint Martin, M. (1965). Les étudiants et la lange d'enseignement. Dans, P. Bourdieu, J.-C. Passeron & M. de Saint Martin (Eds.), *Rapport pédagogique et communication. Cahiers du Centre de sociologie européenne* (9-36). Mouton & Co.
- Bourdieu, P. y Saint-Martin, M. (1975). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1(3), 68-93.
- Broccolichi, S. & Van Zanten, A. (2000). School competition and pupil flight in the urban periphery. *Journal of Education Policy*, 15(1), 51-60. <https://doi.org/10.1080/026809300286015>

- Butler, T. & van Zanten, A. (2007). School choice: a european perspective. *Journal of Education Policy*, 22(1), 1-5. <https://doi.org/10.1080/02680930601065692>
- Caldwell, B. M., & Bradley, R. H. (1979). Home observation for measurement of the environment. University of Arkansas at Little Rock Little Rock.
- Canales, M., Bellei, C. & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, XLII, 3, 89-109. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>
- Capano, A., González, M., & Massonnier, N. (2016). Estilos relacionales parentales: estudio con adolescentes y sus padres. *Revista de Psicología*, 34 (2), 413-444. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201602.008>
- Carrasco, A., Donoso, A. & Mendoza, M. (2016). La dimensión ético-política de la elección de escuela: dilemas en familias chilenas de elite. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. García-Huidobro (Eds.). Mercado escolar y oportunidad educacional. Libertad, diversidad y desigualdad (301-335). Universidad Católica de Chile.
- Charlot, B. & Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève: dynamiques familiales et expérience scolaire. *Lien Social et Politiques*, 35, 137-151. <https://doi.org/10.7202/005068ar>
- Christenson, S., Rounds, T., & Gorney, D. (1992). Family Factors and Student Achievement: An Avenue to Increase Students' Success. *School Psychology Quarterly*, 7, 178-206. <https://doi.org/10.1037/h0088259>
- Clark, R. (1983). *Family life and school achievement: why poor black children succeed or fail?* Chicago University Press.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. & York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education.
- Córdoba, C., Laborda, A. & Reyes, C. (2020). Preferencias de elección de escuela en dos casos de alta segregación escolar. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 325-344. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.013>
- Crosnoe, R., Mistry, R. & Elder, G. (2002). Economic disadvantage, family dynamics and adolescent enrollment in Higher Education, *Journal of Marriage and the Family*, 64(3), 690-702. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2002.00690.x>
- Darling, N. & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Delay, C. (2011). *Les classes populaires à l'école. La rencontre ambivalente entre deux cultures à légitimité inégale*. PUR.
- Denessen, E., Driessena, G. & Slegers, P. (2005). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), 347-368. <https://doi.org/10.1080/02680930500108981>
- Deslandes, R. & Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 61-74. <https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3275>

- Dumais, S. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75, 44–68. <https://doi.org/10.2307/3090253>
- Durning, P. (1995). *Education familiale: acteurs, processus et enjeux*. Paris, PUF.
- Duru-Bellat, M. & Van Zanten, A. (2012). Les pratiques éducatives des familles. En, M. Duru-Bellat & A. Van Zanten, *Sociologie de l'école* (187-212). Armand Colin.
- Farkas, G. (1996). *Human capital or cultural capital? Ethnicity and poverty groups in an urban school district*. Aldine de Gruyter.
- Farkas, G., Grobe, R.R., Sheehan, D. & Shuan, Y. (1990). Cultural resources and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Sociological Review*, 55, 127–42. <https://doi.org/10.2307/2095708>
- Ferrand, M., Imbert, F. & Marry, C. (1999). *L'excellence scolaire: une affaire de famille. Le cas des normaliennes et normaliens scientifiques*. L'Harmattan.
- Garcia, S. (2018). *Le goût de l'effort. La construction familiale des dispositions scolaires*. PUF.
- González, R., Bakker, L. & Rubiales, J. (2014). Estilos parentales en niños y niñas con TDAH. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), 141-158. <https://revistaumanizales.cinde.org.co/rclcsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/1117>
- Gubbins, V. (2014). Estrategias educativas de familia de clase alta. Un estudio exploratorio. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(63), 1069-1089. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14032016004>
- Gutiérrez, K. D., Izquierdo, C. & and Kremer-Sadlik, T. (2010). Middle class working families' beliefs and engagement in children's extra-curricular activities: The social organization of children's futures. *The International Journal of Learning: Annual Review*, 17(3), 633-656. <https://doi.org/10.18848/1447-9494/CGP/v17i03/46909>
- Holloway, S., & Pimlott-Wilson, H. (2014). Enriching children, institutionalizing childhood? Geographies of play, extracurricular activities, and parenting in England. *Annals of the Association of American Geographers*, 104, 613–627. <https://doi.org/10.1080/00045608.2013.846167>
- Janis, I. & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological analysis of conflict, choice and commitment*. The Free Press.
- Jencks, Ch., Smith, M., Acland, H., Jo Bane, M., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: A reassessment of the effects of family and schooling in America*. Basic Books.
- Kellerhals, J. & Montandon, C. (1991). Les styles éducatifs. Dans, F. de Singly (dir.), *La famille. L'état des savoirs* (94-200). La Découverte.
- Kordi, A. & Baharudin, R. (2010). Parenting Attitude and Style and Its Effect on Children's School Achievements. *International Journal of Psychological Studies*, (2)2, 217-222. <http://doi.org/10.5539/ijps.v2n2p217>
- Kremer-Sadlik, T., Izquierdo, C., & Fatigante, M. (2010). Making meaning of everyday practices: Parents' attitudes toward children's extracurricular activities in the United States and in Italy. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(1), 35–54. <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2010.01066.x>
- Lahire, B. & Giraud, F. (2019). Mathilde: distinction et discipline. Dans, B. Lahire (dir.), *Enfances de*

- classe. De l'inégalité parmi les enfants* (604-648). Éditions du Seuil.
- Lange, M.-F. (2006). Les familles face à l'école: évolution des rapports et des représentations. Dans, P, Marc (ed.), *Défis du développement en Afrique subsaharienne: l'éducation en jeu*. Nogent-sur-Marne (163-184). CEPED.
- Ladrón de Guevara, C. (2000). Condiciones sociales y familiares y fracaso escolar. En, A. Marchesi y C. Hernández Gil (eds.). *El fracaso escolar*. Doce Calles.
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. PUF.
- Marjoribanks, K. (1979). *Families and their learning environments: an empirical analysis*. Routledge and Kegan Paul.
- Maxwell, C. & Aggleton, P. (2014). The reproduction of privilege: Young women, the family and private education. *International Studies in Sociology of Education*, 24(2), 189-209. <https://doi.org/10.1080/09620214.2014.919091>
- Miller, S. (1986). Parents beliefs about their children's cognitive abilities. *Developmental Psychology*, 22(2), 276-284.
- Miller, A. L. & Speirs Neumeister, K. L. (2017). The influence of personality, parenting styles, and perfectionism on performance goal orientation in high ability students. *Journal of Advanced Academics*, 28(4) 313-344. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.2.276>
- Moller, V. (1992). *The home environment and educational motivation and achievement: a three generation household study*. Report prepared for the Co-operative Research Programme: South African Youth. <https://core.ac.uk/download/pdf/19917622.pdf>
- Montandon, C. (1994). Pratiques éducatives, relations avec l'école et paradigme familial. Dans, C. Montandon & P. Perrenoud (dir.). *Entre parents e enseignants: un dialogue impossible?* (146-193). Peter Lang.
- Montandon, C. & Perrenoud, Ph. (1994). *Entre parents et enseignants: un dialogue impossible?* Peter Lang.
- Montandon, C. & Sapru, S. (2002). L'étude de l'éducation dans le cadre familial et l'apport des approches interculturelles. Dans, P. Dasen & C. Perregaux (dir.). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (125-145). De Boeck Supérieur.
- Morel, S. (2012). La cause de mon enfant. Mobilisation individuelles de parents d'enfants en échec scolaire précoce. *Politix*, 99, 153-176. <https://doi.org/10.3917/pox.099.0153>
- Octobre, S. & Jauneau, Y. (2008). Tels parents, tels enfants: Une approche de la transmission culturelle. *Revue Française de Sociologie*, 49, 695-722. <https://doi.org/10.3917/rfs.494.0695>
- Perrenoud, P. (1996). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Pourtois, J.-P. (1978). Mesurer les attitudes éducatives des parents. *Revue Belge de Psychologie et de Pédagogie*, 40(163-164), 65-79.
- Pourtois, J.-P. & Delhay, G. (1981). L'école: connotations et appartenance sociale. *Revue Française de Pédagogie*, 54, 24-31. <https://www.jstor.org/stable/41161935>
- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1989). L'éducation familiale. *Revue Française de Pédagogie*, 86, 69-101. <http://www.jstor.org/stable/41162897>

- Pourtois, J.-P. & Desmet, H. (1991). Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, 96, 5-15. <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1343>
- Power, S., Edwards, T., Whitty, G. & Wigfali, V. (2003). *Education and the Middle Class*. Open University Press.
- Préteur, Y. & Sublet, F. (1995). Conceptions et pratiques éducatives familiales, image de soi et acquisition de l'écrit. Dans, I. Préteur y M. De Léonardis (éds.), *Education familiale, image de soi et compétences sociales?* (181-199). De Boeck.
- Raveaud, M. & van Zanten, A. (2007). Choosing the local school: Middle class parents' values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22(1), 107-124. <https://doi.org/10.1080/02680930601065817>
- Reay, D. (2010). Class acts: Parental involvement in schooling. En, M. Klett-Davies (ed.), *Is parenting a class issue?* (31-43). Family and Parenting Institute.
- Reinoso, A. & Santa Cruz, E. (2008). Las familias de clase media y elección de centro el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(2), 165-195. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712208>
- Richiardi, J.-J. (1988). L'orientation postobligatoire: négociations et stratégies dans deux catégories de familles. Dans, P. Perrenoud y C. Montandon (dir.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs* (109-131). Réalités Sociales.
- Sullivan, A. (2006). Students as rational decision-makers: The question of beliefs and attitudes. *London Review of Education*, 4(3), 271-290. <https://doi.org/10.1080/14748460601043965>
- Thélot, C. (1982). *Tel père, tel fils? Position sociale et origine familiale*. Dunod.
- Troutot, P.-Y. & Montandon, C. (1988). Systèmes d'action familiaux. En, P. Perrenoud y C. Montandon (eds.), *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs* (133-153). Réalités Sociales.
- van Zanten, A. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. PUF.
- van Zanten, A. (2016). La fabrication familiale et sociale des élites et les voies de la mobilité ascendante en France. *L'Année Sociologique*, 66, 81-114. <https://doi.org/10.3917/anso.161.0081>
- Vincent, C. & Martin, J. (2002). Class, culture and agency: researching parental voice. *Discourse*, 23(1), 108-127. <https://doi.org/10.1080/01596300220123079>
- Wilkins, A. (2010). Citizens and/or Consumers: Mutations in the construction of concepts and practices of school choice. *Journal of Education Policy*, 25(2), 171-189. <https://doi.org/10.1080/02680930903447671>
- West, E. (1997). Education vouchers in principle and practice: a survey. *The World Bank Research Observer*, 12(1), 83-103. <https://doi.org/10.1093/wbro/12.1.83>