

EL COLEGIO DE MÉXICO
Centro de Estudios Sociológicos
Doctorado en Ciencia Social con especialización en Sociología
Promoción 2000 - 2003

Tesis de Doctorado

Distribución del conocimiento escolar: clases sociales, escuelas y sistema educativo en América Latina

Que presenta

Tabaré Fernández Aguerre

Director:
Dr. Fernando Cortés Cáceres

Ciudad de México, junio de 2004

Capítulo V:

Socialización familiar y grupo de pares: su efecto sobre los aprendizajes

V.1. INTRODUCCIÓN

Este capítulo trata dos aspectos que tanto la bibliografía académica como la práctica docente señalan como fundamentales en el proceso de aprendizaje escolar: las reglas de comportamiento que el niño aprende en su familia y la influencia que tienen sobre él las pautas de orientación elaboradas por su grupo de pares.

En la sociología de la educación no se percibe un consenso amplio y pacífico sobre cómo delimitar estos fenómenos ni bajo qué teorías más generales subsumirlos. Entre los años sesenta y mediados de los ochenta predominaban los enfoques propuestos desde la teoría de la socialización; la tendencia predominante en los noventa fue tratar estos fenómenos bajo el rótulo de “capital social”. El cambio no ha sido ni empírica ni teóricamente productivo; en algunos casos ha sido incluso devastador (Fine 2001), más allá de las discrepancias existentes y recaladas sobre qué es exactamente el capital social y cuales son sus componentes o a cuales unidades de análisis se aplican (Paxton 1999). Al cabo de diez años, persiste un abordaje que circunscribe el fenómeno a los indicadores disponibles para describir las relaciones entre padres e hijos (como ayudar en las tareas, conversar sobre la escuela o limitar el horario de TV), las relaciones entre los padres y la escuela (por ejemplo, el padre conversa con la maestra, asiste a las reuniones, etc), las relaciones entre alumnos (por ejemplo, mis cinco mejores amigos van a la misma escuela). Hace falta recuperar un marco teórico que describa los mecanismos que explican como todos estos aspectos terminan por transformarse en altos o bajos aprendizajes cognitivos en la escuela.

El propósito de este capítulo es recuperar una línea argumental desarrollada por Bernstein y Cook-Gumperz a fines de los años sesenta. El enfoque sociolingüístico del proceso de socialización propuso un mecanismo explicativo que vinculó dos formas de control parental sobre el niño, más exactamente aún, el control sobre su discurso moral (en sentido durkheimiano), con la adquisición del código elaborado requerido para avanzar en el aprendizaje cognitivo escolar.

Para cumplir con este objetivo, empiezo por mostrar la insuficiencia con que la noción de capital social ha sido introducida en la investigación educativa. Se argumentará, siguiendo entre otros a Portes (1998), que el significado atribuido al término no es novedoso en la teoría social, y que sus distintas denotaciones pueden ser rastreadas hasta los clásicos. Concretamente sostendré que el amplio conjunto de fenómenos reunidos bajo la noción, a la vez atractiva y difusa, de capital social tienen dos tipos de locaciones teóricas que deben ser discutidas. Si se sigue hacia atrás, tanto la línea de Granovetter y de Coleman, la noción remite a los intentos de Homans de construir una teoría (de la acción racional) abocada al análisis del orden microsocioal de los intercambios egoístamente orientados y fundamentalmente *de-socializados*. En esta vertiente, su desarrollo tiene por objetivo vincular aquel nivel micro con el nivel macro de los grandes fenómenos sociales como la difusión tecnológica, la organización política, la integración social, la desigualdad y la movilidad social (Granovetter 1973: 1361). En cambio, si se sigue la línea teórica de entender aquellos fenómenos según las categorías de Bourdieu, Bernstein, y por detrás de Parsons y Weber, las ideas definen un conjunto de interacciones normativamente orientadas, consecuencias de procesos de socialización en la que los alumnos han internalizado y siguen internalizando distintos tipos de reglas de pertenencia (derechos, obligaciones, y símbolos) a grupos que tienen un status (prestigio y honor positiva o negativamente considerado), tales como las familias (en sentido amplio), los grupos de pares (los “nerds”, los “repetidores”), los residentes de determinado barrio, los linajes nobiliarios, el patriciado, los fundadores de la ciudad, los clubes, etc.

V.2. REDES, CAPITAL SOCIAL Y GRUPOS DE STATUS.

V.2.a. La fuerza de los vínculos sociales

“Vínculo” o “relación” son las nociones más genéricas utilizadas por la bibliografía sociológica para estos temas; ambas se tratan por lo general como sinónimos y en ocasiones se adjetivan como “fuertes” y “débiles”. Con este sentido, el origen conceptual proviene de un extenso artículo publicado por Mark Granovetter en 1973, donde propuso ensayar una nueva ligazón entre el campo de estudios delimitado por la sociometría y la psicología social por un lado, y los estudios macrosociológicos en campos tan diversos como la difusión y la movilidad social, por otro. Granovetter parte del supuesto que un individuo tiene muy diversos tipos de vínculos *interpersonales*, establecidos en interacciones recíprocas significativas o cara-a-cara. Para cada uno de ellos sería posible definir empíricamente tres grados de fortaleza: fuertes, débiles e inexistentes. La distinción se fundamenta en una combinación de tiempo, emotividad, confianza y prestaciones:

“[The] most intuitive notion of the strength of an interpersonal tie should be satisfied by the following definition: the strength of a tie is a (probably linear) combination of the amount of time, the emotional intensity, the intimacy (mutual confiding), and the reciprocal services which characterize the tie. Each of these is somewhat

independent of the other, though the set is obviously highly intra correlated. "
(Granovetter 1973).

Entre dos personas, A y B, los máximos valores de cada factor definen un vínculo fuerte; los mínimos valores en todas las dimensiones establecen la ausencia de un vínculo interpersonal (es decir, definen a la interacción como contingente); en tanto que los valores intermedios definen vínculos débiles. Según esta definición, los vínculos entre padres e hijos, y por lo general, dentro del núcleo doméstico, se aproximan al tipo de vínculos fuertes.

Granovetter extiende luego su concepto para incluir otros individuos (C, D, E,... etc) que están relacionados con A pero no con B, para definir la relación que se esperaría entre aquellos y B. Esta es la idea de una red débil, no clausurada y tal como está planteada, potencialmente extensa. En este caso, el autor sostiene que el tipo de vínculo entre C y B depende del vínculo entre A y B y entre C y A:

"If C and B have no relationship, common strong ties to A will probably bring them into interaction and generate one. Implicit here is Homans' idea that more frequently persons interact with one another, the stronger their sentiments of friendship for one another are apt to be.[...] Thus, if strong ties connect A to B and A to C, both C and B being similar to A, are probably similar to one another, increasing the likelihood of a friendship once they meet ". (Granovetter 1973: 1362).

En este esquema, A resulta ser un "puente" o "nodo" que vincula B y C.; hace potencial el contacto y la relación interpersonal, permitiéndole a C acceder a contactos de A, ampliando así su propia red y conformando a un nivel más general de *agregación*, una red de redes.

"Since, in general, each person has a great many contacts, a bridge between A and B provides the only route along which information or influence can flow from any contact of A to any contact of B, and, consequently, from anyone connected indirectly to A to anyone connected indirectly to B. Thus, in the study of diffusion, we can expect bridges to assume an important role. [...] Now, if the stipulated triad is absent, it follows that, except under unlikely conditions, no strong tie is a bridge."
(Granovetter 1973: 1364).

El interés en identificar puentes locales *entre* redes resulta interesante a los efectos de conocer la facilidad (costo y tiempo) en que una información fluye desde uno a otro extremo de (al menos) dos redes (Granovetter 1973: 1366). Más exactamente, lo que de interés fluye en una red es *información calificada por la confianza de la fuente*. En la medida en que la red no está clausurada, se pueden esperar dos resultados de interés: Primero que la información *calificada* recorra "grandes distancias sociales", permitiendo incrementar la velocidad con que se generan acciones colectivas o se adoptan innovaciones ; y segundo,

que exista baja probabilidad de que la información que recibe un individuo a través de dos vínculos distintos sea redundante. Ninguno de estos dos atributos es propio de los vínculos fuertes. Sólo las redes débiles pueden garantizar ciertos niveles de cohesión y comunicación en sociedades urbanizadas, altamente diferenciadas y anónimas; postulado que resuena inevitablemente a una reformulación no universalista de la tesis de Durkheim sobre el papel universal de las reglas de solidaridad orgánica en las sociedades modernas.

En síntesis, el esquema de Granovetter se aplica a dos tipos de redes de las cuales un alumno en la educación básica puede obtener prestaciones e informaciones para organizar sus acciones, particularmente aquellas que tienen por objeto el conocimiento escolar. Sus vínculos familiares forman una red de vínculos fuertes, de donde puede obtener un rango amplio y difuso de prestaciones; sus distintas interacciones con sus compañeros de grado y escuela conforman redes de vínculos débiles, potenciales puentes para acceder a información no redundante (por ejemplo, sobre conocimientos, actitudes, opiniones, acontecimientos, oportunidades de estudio, etc).

V.2.b. La forma social del capital según Bourdieu

El concepto introducido por Bourdieu al mundo anglosajón en el *Handbook of Theory and Research in education* publicado en 1986 y mucho más tempranamente en Francia⁶², se inscribe, aunque marginalmente, en su teoría más general de las clases sociales, reafirmando que los vínculos particulares que un agente tiene con distintos grupos sociales constituyen una forma de capital, entendido como historia acumulada o trabajo acumulado. En consecuencia, la denominación de capital dada al conjunto de vínculos o conexiones mantenidos por un agente es la forma mediante la cual Bourdieu liga los recursos de la acción con la estructura social, y más en particular, a la estructura de clases.

El capital social constituye una categoría *residual* elaborada para dar cuenta de fenómenos marginales no totalmente explicados mediante las categorías de capital económico y cultural y sus nociones relacionadas.

“El concepto de capital social que yo había elaborado, desde mis primeros trabajos de etnología en Cabilia o Béarn, para explicar diferencias residuales ligadas, grosso modo a los recursos que pueden reunirse por procuración, a través de las redes de relaciones más o menos numerosas y ricas, y que, a menudo asociado hoy al nombre de James Coleman, responsable de su lanzamiento en el mercado extremadamente protegido de la sociología norteamericana, se utiliza con frecuencia para corregir, por medio del efecto de las social networks, las implicaciones del modelo dominante”. (Bourdieu 2001: 26).

⁶² Véase “Le capital social. Notes provisoires”. *Actes de la recherche en sciences sociales* num. 31 (enero). 1980. Se dispone de una traducción al español en la Revista *Zona Abierta* n° 95/95, año 2001, dedicado al Capital Social.

Queda claro, en primer lugar, que para Bourdieu, el capital social es el conjunto de membresías de un agente en distintos grupos sociales, y definida por la posición de éste *en el grupo* pero a la vez relacionadas con la posición que el grupo ocupa en la sociedad. El capital es entonces, el nombre que recibe el vínculo entre el agente y el grupo, y le garantiza acceso al capital colectivamente acumulado. Es en palabras de Bourdieu:

El agregado de los actuales o potenciales recursos que ligados a la posesión de una red durable de relaciones más o menos institucionalizadas de mutua asistencia y reconocimiento, o en otras palabras, a la membresía en un grupo que provee a cada uno de sus miembros con el respaldo de un capital colectivamente poseído, es decir, una credencial que los inviste de un crédito, en los varios sentidos de este término” (Bourdieu 1986: 248-249. Traducción propia.)

En segundo lugar, el vínculo de pertenencia de un agente al grupo le inviste de un haz de derechos (comenzando por el derecho a ser reconocido y tratado como miembro) frente los demás miembros del grupo, así como un derecho de acceso a un conjunto de recursos para los cuales no se establece el requisito de que sean previamente definidos por extensión, ni que tampoco sean actuales. Hasta aquí queda claro que el capital social, en tanto recurso no es ni tangible ni material, sino que constituye una membresía social garantizada y reconocida recíprocamente.

En tercer lugar, el tipo de pertenencia tiene, por un lado, una dimensión *endogrupal*: se trata de una pertenencia que ha sido simbólicamente sancionada (la membresía reconocida) mediante cierto acto de consagración o ritual de pasaje, mediante los cuales el grupo no sólo incorpora un miembro sino que también se vuelve a delimitar. Por otro lado, tiene una dimensión *exogrupal*: la membresía tiene una representación externa (una marca) socialmente acreditable fuera del grupo que resulta acorde a la posición como *miembro del grupo*, a la posición *en el grupo* y a la posición del grupo en la sociedad. Estos símbolos pueden tener distintos grados de institucionalización social: desde el uso de vestimentas privilegiadas (religiosa, legal o económicamente), hasta el uso de títulos nobiliarios, pasando por el uso del apellido familiar con todos sus privilegios y obligaciones legalmente reconocidos. Ambas sanciones hacen que las relaciones contingentes entre actores se transformen en relaciones garantizadas, durables y vinculantes.

“Esto es hecho a través de la alquimia de la consagración, la constitución simbólica producida por la institución social (institución tal como el parentesco - hermano, hermana, primo, etc - o como caballero, heredero, mayorazgo, etc) últimamente reproducida a través de los intercambios (de regalos, palabras, mujeres, etc) en los cuales se acrecienta, y los cuales presuponen y producen mutuo reconocimiento. [...] A través de la introducción de nuevos miembros en una familia, un clan o un club, toda la definición del grupo, sus fines, sus fronteras, su identidad, es puesto entre

paréntesis, expuesto a la redefinición, alteración, adulteración.” (Bourdieu 1986: 250. Traducción propia).

En cuarto lugar, el obrar según las reglas aceptadas del status grupal, implica el despliegue de prácticas apropiadas para la reproducción del grupo, pero también y sobre todo para la reproducción de todas las otras formas de capital. Esto significa que la reproducción de las posiciones de clase de los agentes requieren de prácticas endogrupales específicas situadas en campos específicos, en los cuales el capital social juega un papel crucial. Por ejemplo, la transmisión intergeneracional del capital cultural de padres a hijos requiere de esfuerzos más o menos conscientes de inversión de tiempo para la socialización en la reglas de status, procesos que adquieren formas más o menos institucionalizadas (como el mayorazgo, la orientación diferencial de hombres y mujeres, o la conversación escolar informal).

“La reproducción del capital social presupone un esfuerzo incesante de sociabilidad, una serie de continuos intercambios en los cuales el reconocimiento es finalmente afirmado y re-afirmado. Este trabajo que implica gastos de tiempo y energía, y directa o indirectamente de capital económico, no es rentable o al menos concebible a menos que uno invierta en una específica competencia [...] y adquiera la disposición de adquirir y mantener esa competencia, las cuales son parte integral de este capital. Esta es una de las razones que explican por qué la rentabilidad de este trabajo de acumulación y mantenimiento de capital social surge en proporción del tamaño del capital”. (Bourdieu 1986: 250. Traducción propia).

V.2.c. El capital social según Coleman

La teoría del capital social de Coleman surgió de la necesidad de explicar por qué los alumnos que asistían a las escuelas preparatorias católicas americanas tenían, en igualdad de otras condiciones, resultados de aprendizaje superiores a quienes asistían a las escuelas públicas (Coleman et al 1982; 1987). De la explicación particular sobre la racionalidad que ordenaba la acción de las familias que optan por enviar a sus hijos a las escuelas católicas se derivó la idea más general de que existe un tipo de recursos acumulable como capital que se distingue tanto de las especies física como humana y que residía en las estructuras familiares y comunitarias propias de esos alumnos.

“If we begin with a theory of rational action, in which each actor has control over certain resources and interests in certain resources and events, the social capital constitutes a particular kind of resources available to an actor. [...] Social capital is defined by its function. It is not a single entity but a variety of different entities, with two elements in common: they all consist of some aspect of social structures that facilitates certain actions of actors - whether persons or corporate actors - within the structure. Like other forms of capital, social capital is productive, making possible the achievement of certain ends that in its absence would not completely fungible buy

may be specific to certain activities. A given form of social capital that is valuable in facilitating certain actions may be useless or even harmful for others. [...] Unlike other forms of capital, social capital inheres in the structure of relations between actors and among actors. " (Coleman 1988: 98)

A pesar de este origen específico y del particular marco teórico en que se inscribe, esta noción de capital social no difiere estrictamente de la propuesta por Bourdieu. En primer lugar para Coleman, el capital social es, "al igual que el capital físico y el humano", un tipo particular de *recursos* con que cuentan los individuos para planear sus acciones. En tanto recursos son productivos aunque no del todo fungibles en la acción ni tampoco tangibles; esto es, son recursos inmateriales inscriptos en las relaciones sociales que vinculan los individuos entre sí. En segundo lugar, el capital social consiste en ciertos aspectos de la estructura social identificados por sus funciones (Coleman 1988:101): sea porque resultan instrumentos directamente utilizados para el logro de unos fines, o porque resultan en condiciones contextuales que permiten que esos fines puedan ser alcanzados con menores costos⁶³. En tercer lugar, una modalidad especialmente relevante en los ejemplos originales de Coleman, es el capital social que tiene un individuo por ser parte de una red clausurada, es decir de vínculos fuertes.

Ahora bien, al situar su concepto en el contexto de una teoría racionalista del intercambio social⁶⁴, Coleman, a diferencia de Bourdieu (para quien el capital social es adscriptivo y fundamentalmente endogrupal), propone que es un recurso adicional generado por la acción y no completamente apropiable por los individuos. Se trata de una consecuencia "secundaria", no necesariamente buscada, de las acciones del individuo, que puede tener un valor benéfico o maléfico, es decir una *externalidad*.

Para Coleman existen tres formas de capital social: i) las obligaciones, expectativas y confianzas relativas a la acción, denominadas "créditos"; ii) los canales de información y iii) las normas y sanciones efectivas. Aquí interesan las dos primeras en cuanto se relacionan con la familia y con las relaciones entre la familia y otros agentes⁶⁵.

"The social capital of the family is the relations between children and parents (and

⁶³ En alguna medida esta idea se emparenta con el neo-institucionalismo.

⁶⁴ Este ejercicio parecería necesario de realizarse si se desea extraer el concepto de capital social de Coleman de la teoría del intercambio social. Ben Fine (2001:66) sostiene que : "Coleman was a major contributor to the social exchange literature, something usually overlooked, but he occupied a particular approach that distinguished him from other in two closely related aspects. On the one had, he was committed to a particularly narrow version of methodological individualism, a utilitarianism based on simple pursuit of self-interest. On the other hand, he placed much greater emphasis on economic as opposed to psychological factors. In effect, Coleman uniquely combined, within sociology, social exchange theory and an economic orientation. It allowed him to give birth to social capital".

⁶⁵ En el anexo teórico a este capítulo se discute si la tercera forma es en sí una forma independiente.

when families include other members, relationships with them as well)" (Coleman 1988: 110).

La primera forma está constituido por un sólido y perdurable sistema de expectativas recíprocas de confianza, respeto, lealtad, protección y colaboración mutua que beneficia a todos los miembros de una red. El ejemplo típico es la familia. Dicha pertenencia inviste a cada miembro de unos "*créditos de colaboración*" recíprocos pero no necesariamente simétricos, para ser empleados como recursos para coordinar acciones colectivas o para orientar y realizar acciones individuales. En los términos también clásicos de Granovetter (1973) se trata de la definición de una red de "*vínculos fuertes*", que son propios de las relaciones familiares pero también característicos de los grupos de camaradas, de los pobres, de las zonas más atrasadas, de las comunidades religiosas y de los grupos étnicos minoritarios "*encerrados*" en zonas urbanas. Se trata también del tipo de relaciones que Talcott Parsons describiría como adscriptivas, afectivas, particularistas y difusas; relaciones que Weber y Tönnies definieron como "*comunidad*".

La segunda forma de capital social es el acceso a información ("*channel informations*"). A partir de su pertenencia en una o *en varias* redes, los individuos tienen la expectativa de acceder a cierto tipo de informaciones que son restringidas, muy recientes o precisas. Estas informaciones pueden ser en sí mismas novedosas como por ejemplo, recientes oportunidades laborales o un incidente ocurrido entre los vecinos de una misma área residencial. También puede tratarse de un tipo de información que ha sido simplificada, despojada de los elementos no esenciales en virtud de sus particulares destinatarios y por tanto, reducida en su complejidad. Tal sería el ejemplo de la colección de alternativas educacionales que se le abren a un muchacho al finalizar la educación media inferior. Puede tratarse de la expectativa de contar con un seguimiento de ciertos problemas o acontecimientos que puedan verificarse, como en el caso del "*monitoreo*" del comportamiento de un hijo que los padres pueden esperar con base en sus relaciones con los maestros de la escuela. Pero nótese que en todos estos ejemplo, el capital social no consiste en la información específica (el contenido) sino en la expectativa difusamente sancionada con que cuenta un individuo de acceder a aquella información llegado el momento de necesitarla. Sin embargo, en esta segunda forma del capital social, no existe originalmente en la teoría el requisito de la clausura de la red, ni de la existencia de una forma de solidaridad mecánica en el sentido dado por Durkheim, ni por tanto, de unos vínculos fuertes. Por el contrario, se trata de "*vínculos débiles*" (Granovetter 1973) en los que el individuo tiene una posición en una red de relaciones particularistas pero adquiridas, de reducida intensidad, incluso neutrales-afectivamente (redes sindicales, políticas, profesionales, comerciales, etc), en la que la expectativa de acceder a la información se complementa con la obligación equivalente de proporcionarla si se la requiere.

El último aspecto importante a reseñarse de la obra de Coleman radica en su ensayo por describir cuáles pueden ser las causas de la existencia de un déficit estructural en la

acumulación de capital social. Tal como recuerda Portes (1998), en este punto se presenta un desplazamiento en la estrategia conceptual: en lugar de avanzar en una más concreta definición de lo que el capital social es, Coleman se orienta a tratar distintas configuraciones de los grupos sociales, en las cuales se podría inferir que no existe capital social. Más abajo se trabajará el uso empírico más extendido de giro explicativo: las familias que no son biparentales.

V.2.d. De “recursos” a reglas

Las propiedades examinadas en la noción de “capital social”, en tanto pertenencia a redes, permiten a esta altura prescindir de este término y recuperar el trasfondo de la teoría de la socialización para conectarla con la desigualdad de aprendizajes. Para esto es necesario realizar tres cambios conceptuales.

La discusión reseñada en los apartados anteriores ha dejado en claro que, lo que los autores han llamado “capital social”, sólo metafóricamente puede ser tratado como recurso, al menos en la conceptualización que se ha hecho de este término al introducir el debate a la investigación en curso. Más bien, el énfasis permanente en la noción de vínculo indica que lo que se está aludiendo es al conjunto de *reglas* morales que *sujetan* a los miembros a un grupo de pertenencia, con su carácter *dual* de derechos y obligaciones configuradoras de la *solidaridad grupal* (en el sentido que Durkheim le diera a estas nociones).

Si se acepta que tales reglas de solidaridad han sido internalizadas como parte un procesos de socialización de un individuo como miembro de un grupo, es decir son la externalidad positiva de las interacciones padres / hijos, se debe concluir que **todos los niños tienen “capital social” puesto que han pasado por un proceso de socialización primaria** . Atendiendo al énfasis endogrupal, tales reglas podían ser denominadas reglas de solidaridad mecánica.

Sin embargo, para usar esta noción con ciertos rendimientos empíricos debería avanzarse en una dirección que permitiera **distinguir distintos tipos de reglas de solidaridad familiar adquiridas**, por un lado, y por el otro, **distintas formas de control social que caracterizan a las familias** cuando el objeto es el desarrollo o formación de la conciencia moral. Mejor aún, lo más relevante en mi opinión es retomar aquí los problemas en que trabajaba la teoría de la socialización *antes* de la aparición de la teoría del capital social; los cuales eran básicamente dos: i) qué tipos de comportamiento legítimamente se esperan de los hijos en función de la posición definida por las reglas de pertenencia adquiridas; ii) cómo se relaciona el tipo de conciencia moral formada (por ejemplo, la vieja dicotomía kantiana heteronomía / autonomía) sobre el desarrollo cognitivo de los alumnos. Como se verá posteriormente, esta es la utilidad que tiene para esta investigación retomar la teoría de Basil Bernstein sobre los tipos de familia.

Un segundo cambio conceptual que requiere hacerse resulta de más difícil resolución, porque implica especificar en qué tipos de relaciones sociales debería usarse el concepto. En los términos en que se presenta la teoría en Bourdieu, y con el énfasis puesto en la “intergenerational closure” de Coleman, este grupo social debería estar caracterizado genéricamente por “vínculos fuertes” entre todos los miembros: es decir se trata de una red clausurada donde los privilegios y obligaciones simbólicamente sancionados conforman un **grupo de status en el sentido de Weber**. Pero tal como señalara Granovetter, este tipo de red no contribuye a la innovación ni a la difusión acelerada de información, lo cual la convierte en una red “conservadora”, frente a las “redes débiles” asociadas con fenómenos de cambio. Los dos tipos de redes no podrían tener los mismos efectos sobre los aprendizajes ni en sobre todos los niveles sociales. Es claro, además, que no se puede nombrar con el mismo término dos fenómenos que difieren en sus propiedades esenciales. Por tanto, aquí recuperaré las distinciones de Granovetter y de Weber y mantendré dos tipos de relaciones sociales: i) los vínculos fuertes o grupos de status; ii) los vínculos débiles o “redes” .

El tercer problema fue introducido al final del apartado anterior: en la bibliografía empírica sobre el capital social se observa una línea que avanzó en identificar sustantivamente aspectos del “capital social”, tales como los trabajos sobre “involucramiento parental”, y otra línea que profundizó en la estrategia de identificar situaciones estructurales en las agencias de socialización (típicamente la familia) donde se supone que hay un déficit de “capital social” generado por **la forma institucional** de la conyugalidad (Katzman 1999; Katzman & Filgueira 2001). Evidentemente, el análisis de si esas situaciones de carencias tienen efectos sobre los aprendizajes es una cuestión para dilucidar empíricamente. Sin embargo, los hallazgos encontrados hasta el presente no permiten resolver el problema de fondo de si tales situaciones realmente son *causales* de distintas modalidades socialización familiar⁶⁶. Aún con estas limitaciones, en esta investigación (como lo he hecho en otras, Fernández 2003a) mantendré indicadores “estructurales” aunque reubicándolos en el margen de esta discusión: la forma institucional que adoptó el arreglo familiar que hoy se observa poco informa de la naturaleza de los tipos de control social intrafamiliar existente.

Un cuarto problema, poco abordado por la bibliografía, consiste en formular ideas precisas sobre cómo la socialización puede ser distinta para mujeres y varones. Resultaría absurdo desconocer que los estereotipos de género encuentran un primer lugar de reproducción cultural en los hogares. Sin embargo, es más difícil proponer cuáles son los mecanismos que tenderían a generar efectos diferentes según género de las mismas formas de socialización y control social intrafamiliar.

⁶⁶ Una dura crítica que me ha tocado presenciar en ocasión de la presentación del Informe de Desarrollo Humano Uruguay 2001 en el cual Ruben Katzman participó se concentró en los factores que invalidan los intentos de inferir causalidad en los estudios sobre familias que utilizan información presente generada por diseños de investigación “cross-section”.

V.2.e. Fuentes y formas de los vínculos sociales: una tipología

Tal como se ha visto, la *descripción de los contenidos* (qué son esos “recursos”) ocupa un lugar más bien marginal en la teoría del capital social frente a la importancia dada a las situaciones estructurales generadoras de capital o a sus consecuencias. Dado que en el anterior apartado se ha sustituido la noción de recursos por la de reglas de solidaridad y propongo distinguir entre vínculos fuertes (grupos de status) y vínculos débiles o redes, se podría formular tentativamente una primera tipología para delimitar diferentes problemas que pueden ser abordados en este campo. Para esto añadiré la noción de **agencia de socialización** que permite a la vez diferenciar la *fuentes* o *base* del proceso de socialización y el *nivel de análisis* en el se ubica la fuente que incidirá sobre la persona. Una interesante derivación de este punto consiste en identificar con claridad que este es un problema de “vínculo macro / micro”. El cuadro V.1. presenta esta tipología.

Cuadro V.1
Tipología de reglas de solidaridad: agencias de socialización y tipos de vínculos

	Grupos primarios	Grupos secundarios: base educativa	Grupos secundarios: base residencial-geográfica	Grupos secundarios: base laboral	Grupos secundarios: base religiosa	Grupos secundarios: base política
Vínculos “fuertes”: créditos de colaboración	I	III	V	VII	IX	XI
Vínculos “débiles”: informaciones	II	IV	VI	VIII	X	XII

Tal como se puede observar, se han generado 12 espacios o tipos posibles de procesos de socialización en reglas en las que una persona podría estar inscripto. Cada celda además debería recordarse que requiere de una perspectiva de género. Sin dudas, este panorama es conceptual y heurísticamente más ordenado y comprensivo que el planteado por la teoría del capital social.

Conceptualizaré los tipos I y II como dos tipos de status familiar distintos que un alumno puede tener en una familia: el primero proviene directamente de su adscripción a un hogar doméstico en tanto que el segundo deriva de su adscripción a un clan familiar (tíos, primos, abuelos, cuñados, etc). Los tipos III y IV los trataré aquí genéricamente como grupos de pares. El tipo V y VI representan ejemplos de “clausura de red” tratados por Coleman en el estudio de los colegios católicos. Los tipos VII y VIII remiten a la pertenencia a grupos de status centrados en intereses laborales y financieros, algunos de los cuales son institucionalizados formalmente como en el caso de los sindicatos. Los tipos IX y X permitirían distinguir lo que la sociología de la religión ha trabajado bajo la problemática

de las asociaciones religiosas y la dicotomía “secta /iglesia”⁶⁷.

Para esta investigación sólo trabajaré tipos I y III, mediante el análisis de tres aplicaciones: i) la estructura o conformación del hogar en el sentido dado por Coleman; ii) los tipos de control social intrafamiliar definidos por Bernstein; y iii) situaciones de quiebre de los grupos de pares formados en la escuela por causa de la repetición y del cambio de escuela. Las siguientes secciones se ocuparán de estos aspectos.

V.3. PRIMERA APLICACIÓN: CONFORMACIÓN DEL HOGAR

En la teoría de Coleman, una de las aplicaciones más extendidas para analizar los impactos de la socialización familiar ha sido identificar condiciones demográficas en las que se podría hacer el supuesto de que hubo un déficit de socialización. Estas condiciones son tres: i) la falta de una de las dos figuras parentales; ii) la naturaleza formal o consensual del vínculo en la pareja adulta; y iii) el empleo de la mujer fuera del hogar. Discutiré sólo los dos primeros factores, presentando las hipótesis empíricas y los indicadores seleccionados. La idea inicial y original de Coleman parte de un diagnóstico de la “familia moderna”

"La ausencia física de adultos puede ser descrita como una deficiencia estructural en el capital social familiar. El elemento más prominente de deficiencia estructural en las familias modernas es la familia monoparental". (Coleman 1988:111).

El autor argumenta que la monoparentalidad es un indicador de problemas de socialización porque el niño sólo puede esperar aprender reglas y recibir “prestaciones” de un sólo adulto significativo, la madre o el padre⁶⁸. El diagnóstico sobre las “carencias” luego se extiende en el mismo artículo a la situación en la que estando ambos padres presentes en el hogar, ambos trabajan fuera de él; el problema aquí no es la ausencia permanente sino la ausencia temporal de la madre por razón de su inserción en el mercado de trabajo. Sin entrar a juzgar la ideología de familia que hay por detrás en este diagnóstico, me interesa retener su heurística.

Este enunciado es lógico desde una perspectiva *cuantitativa*: si cada uno de ellos impone obligaciones y distribuye informaciones desde su posición en las redes, y a su vez, el niño interacciona con un sólo individuo en lugar de dos, tal ausencia reducirá a la mitad los resultados del proceso de socialización familiar. Deberán por lo tanto, notarse deficiencias

⁶⁷ Véase por ejemplo Enzo Pace (2000) “En el principio era la secta”. Religión y Sociedad, número 8 expediente “nuevo milenio y nuevas identidades”. Enero - Abril. Pp. 115-124. México, DF.

⁶⁸ Evidentemente, Coleman deja de lado el papel que pueden cumplir otros roles adultos significativos, tales como los abuelos, tíos y hermanos mayores.

en múltiples planos: sus aspiraciones educacionales, sus intereses escolares, o sus comportamientos no deseados (como la falta de trabajo, la desmotivación, el ausentismo o la deserción). Pero, además de tener efectos intrafamiliares, la "deficiencia estructural" del monoparentalismo impacta en las posibilidades de inclusión en una red débil. La madre sola está en condiciones más desventajosas de participar en la clausura de redes locales de padres de escolares, de asistir a actividades en la escuela o de recibir/aportar información sobre las condiciones de escolarización de los niños.

Cuando la teoría se ha aplicado en estudios empíricos en Latinoamérica, surge la distinción sobre la naturaleza del vínculo que une a los padres, una categoría que no está claramente fundamentada en la propuesta de Coleman pero es coherente con ella. La biparentalidad es desagregada en cuatro nuevas situaciones, distinguiendo por un lado, si el vínculo entre las figuras adultas se haya institucionalizado (matrimonio civil) o se conserve como "consensual", y por el otro, si la relación entre los adultos y el niño es biológica o no. La hipótesis sobre los efectos del concubinato, el divorcio y la conformación de nuevas parejas entre personas divorciadas se supone en todos los casos, **negativa**, tal como lo muestra la siguiente cita extraída del informe 2001 sobre la infancia en el Uruguay:

"[...] Las tres categorías se asumen como una medida aproximada de la capacidad de las familias de transmitir activos a sus hijos o de controlar que éstos no incorporen pasivos que puedan afectar su desarrollo. El supuesto subyacente a dicha clasificación, es que la capacidad de las familias para transmitir activos está directamente relacionada con la presencia de ambos padres y la estabilidad de la relación. La categoría monoparentalidad indica ausencia de uno de los progenitores mientras que la unión consensual se toma como indicador proxy de la inestabilidad de la pareja." (Katzman & Filgueira 2001:89).

Al menos el diagnóstico original de Coleman (v.g. arreglo familiar indicador de socialización familiar) ha sido utilizadas en la bibliografía especializada sin presentarse grandes discrepancias en la elección de indicadores. Teachman, Paash & Carver (1996), si bien plantearon sus críticas respecto a la imperfección del indicador propuesto por Coleman, lo utilizaron en su estudio desagregando la composición del hogar en i) biparentales biológicos; ii) biparentales con padrastro o madrastra; iii) madre divorciada; iv) madre nunca casada; y otras conformaciones. Morgan & Sørenssen (1999) propusieron como medidas de capital social en su dimensión estructural, una desagregación de la composición familiar que distinguía: i) padres solos; ii) madres solas; iii) madre y padrastro; iv) padre y madrastra; y v) otros tipos de familia. Katzman & Filgueira (2001) como ya se anotó en la cita, utilizaron las distinciones entre las formas biparental, consensual y monoparental para el Informe sobre la Infancia de Uruguay, aunque no llegaron a disponer de indicadores de aprendizaje. En un estudio sobre los cambios en la desigualdad educativa en el Uruguay entre 1996 y 1999, adopté también una clasificación en 5 tipos: 4 biparentales (biológicos y no biológicos; casados y unidos) y uno monoparental (Fernández 2003a).

Aquí me debo limitar a utilizar la distinción hogar con ambos padres presentes / hogar sin uno de los padres presentes (biparentalidad / monoparentalidad), dado los problemas de comparación que surgen de las bases de datos en los países analizados.

V.4. SEGUNDA APLICACIÓN: EL CONTROL SOCIAL INTRAFAMILIAR

V.4.a. De Coleman a Bernstein

Las reglas de solidaridad adquiridas por el alumno durante su socialización familiar (tipo I), pueden ser analizadas por un lado en su contenido concreto, como obligaciones difusas y generales de reciprocidad propias de un miembro que ocupa posiciones no simétricas; y por otro, por las formas en que se han transmitido intrafamiliarmente, cuidando de que lo adquirido sea reflejo de lo transmitido. Conviene distinguir estas dos dimensiones intrafamiliares, a su vez, del tipo de vínculos que los alumnos y sus padres hayan conformado con sus maestros y compañeros de escuela. Esta premisa resultó clara al contrastar la hipótesis general que suponía una alta correlación entre las dos dimensiones con unos efectos equivalentes sobre los aprendizajes, pero la acumulación de evidencia contrastante llevó a descartar el supuesto. Como Ho & Willms (1996: 127):

“In summary, these large-scale studies found that parents’ high expectations for and general monitoring of their children’s performance are positively related to children’s academic achievement, whereas helping with homework and attending parent-teacher conference do not have strong effects, and may be negatively related to achievement”.

La teoría sociolingüística de la socialización introducida por Bernstein y explorada empíricamente por Cook-Gumperz a fines de los sesenta se concentra en identificar las distintas modalidades por las que se transmite y se adquiere un discurso moral en la socialización familiar, para resaltar luego que tales modalidades tienen efectos diferenciales dentro de la escuela, y en particular en la adquisición del discurso instructivo transmitido por la escuela. Para estos efectos, Bernstein desarrolla con cierta extensión los conceptos de estructura de roles y modalidades de control *predominantes* para construir una tipología de familias en cuyos extremo están la forma posicional y la forma personal. El cuadro V.2. presenta una versión simplificada de la teoría; en las dos siguientes secciones desarrollaré estas ideas.

V.4.b. Estructura de roles abiertas y cerradas

La estructura de los roles de la familia resulta de aplicar una tipología general que Bernstein utiliza para construir las posiciones de clase a partir de la división social del trabajo (DST)⁶⁹.

⁶⁹ Véase al respecto lo tratado más arriba en el capítulo III, sección III.

Cuadro V.2
Tipos de familia y modalidades de control

		Clasificación fuerte de los roles familiares (+ C) "roles cerrados"	Clasificación débil de los roles familiares (- C) "roles abiertos"
Enmarcamiento fuerte de la comunicación (+ F)	Control posicional	jerárquico	Familia posicional
		imperativo	
Enmarcamiento débil de la comunicación (- F)	Control argumental		Familia personal

En una columna del cuadro IV.2, se puede encontrar una **estructura de roles cerrada** en la división del trabajo doméstico (y productivo) de una familia. Los roles que sus miembros desempeñan están perfectamente delimitados, diferenciados y especializados en sus tareas, existiendo una nula o muy débil superposición entre los roles horizontales de padre y madre por ejemplo. Las familias cerradas distribuyen a sus miembros en sus posiciones internas acorde a características *adscriptivas*, fundamentalmente de acuerdo con la edad y el sexo. Las responsabilidades de los hijos varones (la percepción de ingresos laborales) son nítidamente diferenciadas de las responsabilidades atribuidas a las hijas mujeres (por ejemplo, cuidado de hermanos menores, tareas de limpieza y cocina). Aunque Bernstein no sugiere indicadores específicos, podría proponerse que habrá una estructura cerrada de roles si la familia tiene: i) una inserción en el mercado de trabajo (división de tareas en el trabajo productivo) pautada por un perceptor principal o perceptores principales varones; ii) si la participación de los varones en las tareas reproductivas (incluidas la crianza de los niños) es muy baja o inexistente.

La segunda columna define una **estructura abierta de roles** en la división del trabajo doméstico con débil diferenciación y especialización entre tareas/roles, donde las posiciones ocupadas por los miembros de la familia si bien están determinadas (inicialmente en parte) por la edad y el sexo, no se deriva de una asignación rígida de tareas especializadas y separadas. Los niños adquirirían su posición dentro de la familia en virtud de sus únicas características sociales y cognitivas (Thorlindsson 1987:698). Las atribuciones de tareas en la vida doméstica y extra-doméstica tendería a procesarse a través de discusiones más o menos abiertas de las reglas familiares con menos referencias al status sexo/edad. Esto hace que la definición y la división de los roles se torne ambigua y más bien sujeta a discusión, con las consiguientes tensiones y conflictos que deben ser dirimidos. El símil con la idea de contrato doméstico es adecuada para este tipo de familias. Los indicadores para tal estructura de roles deberían mostrar una coparticipación sexual en la

percepción de ingresos ligada al mercado laboral (no existe una división del trabajo *productivo*) y una alta participación de los varones en las tareas reproductivas del hogar, desde la limpieza, la preparación de alimentos y la crianza de los niños.

V.4.c. Formas de comunicación y modalidades de control intrafamiliares

Ahora bien, Bernstein sostiene que el tipo de código adquirido por el niño durante su socialización familiar no resulta exclusivamente de la estructura de roles. Estas no son causas suficientes para generarlos, por lo cual Bernstein añade una nueva distinción para describir las prácticas con las cuales se completa la distinción entre los dos tipos de familia presentados más arriba. Cuando se analiza las formas en que los miembros de las familias, los agentes, ponen en práctica sus roles (de padres, madres, hijos, tíos, hermanos, etc), ya sea en forma discursiva o en forma no discursiva, se accede a **la dimensión del control o enmarcamiento (F)**⁷⁰. En su propuesta original, ésta dimensión se concentraba principalmente en el grado en que un agente posicionado en un rol podía considerar con discrecionalidad distintas alternativas para sus realizaciones discursivas. Si la discreción es una constante a través de distintos contextos de acción, y por tanto las alternativas son nulas o restringidas, habrá un enmarcamiento fuerte (+F), pero si se identifican prácticas discrecionales y una gama de alternativas en varios contextos, el enmarcamiento será débil (-F).

Un **fuerte enmarcamiento (+F)** en el discurso moral intrafamiliar puede observarse tanto en la comunicación legítima sobre los objetos como sobre las personas. Las relaciones entre padres e hijos sobre las reglas de solidaridad son visibles y explícitamente asimétricas, sin posibilidad de discutir el contexto ni las formas de esa asimetría. Los mandatos, los tiempos y ritmos son *asignados* a los miembros sin mediar, una posible discusión. Los niños no son estimulados a buscar nuevos significados (objetuales o personales); éstos son asignados y las interacciones son vistas como reproductoras de aquellos significados devenidos en tradiciones (Bernstein 1971:149)⁷¹.

“In positional-oriented families the rules are given to the child as self-sufficient with out any other details being necessary. The rule is the same for everyone, and is not explicated differently for different individuals. [...]Less verbal detail is needed, and

⁷⁰ En su texto original y para la re-edición de 1971, Bernstein utiliza la noción de “allocation of decision making”. Los términos aquí empleados suponen una traducción de aquella noción a los principios de clasificación y enmarcamiento introducidos a mediados de los setenta para describir en términos generales todas las modalidades constitutivas de los códigos. Por ejemplo, Bernstein 1994 a: capítulo 1 y 4; Bernstein 1998: capítulo 1. También es de notar que Bernstein utiliza indistintamente las nociones de control y de comunicación para referirse a estas ideas; véase por ejemplo, Bernstein 1994 b : 103.

⁷¹ Es de recordar que el control del discurso es una forma de verificación de si el discurso del controlado ha sido adquirido tal como el controlador lo desea. Por tanto, el control es un aspecto de la regulación de toda transmisión pedagógica.

other forms of direct control will be important. (Cook-Gumperz 1973:15).

Específicamente el objetivo de una acción de control es la prohibición o la prescripción de algo, es decir, establecer una restricción a la acción que se entiende como norma general. Cook-Gumperz (1973:51 y ss) establece indicadores que permiten diferenciar dos modalidades de control social propios del fuerte enmarcamiento: i) el control imperativo y ii) el control posicional. Cualquiera de las dos modalidades puede ser realizada por distintos tipos de acciones: castigos físicos, castigos “verbales” (v.g. insultos), advertencias o disuasiones fundadas en castigos, recriminaciones, órdenes, pérdidas de “privilegios”⁷². Para los efectos de esta investigación, adoptaré los términos *control jerárquico o posicional* para referirme al control que Cook-Gumperz denomina imperativo: el objetivo es fundamentalmente asegurar que el niño acate la jerarquía social en la que está inscripto en su familia. Utilizaré el término de *control imperativo* para designar el control que la autora llama posicional en cualquiera de sus dos variantes.

Un contexto en el que los agentes cuentan *legítimamente* con un alto grado de discrecionalidad para considerar alternativas de acción, al menos en varios contextos de acción, es denominado de **débil enmarcamiento (-F)**. Para cada rol, las formas de realización y las orientaciones a los significados *dentro de cada contexto*, pueden ser legítimamente verbalizados desde las propias opciones, distinguiendo la opinión personal de la tradición grupal. El enmarcamiento débil propende a un tipo distinto de socialización: la internalización razonada del orden moral familiar:

“Instead, they promote children’s internalization of parental norms, thus reducing the frequency of acting-out behaviour problems by creating stricter internal controls within the children themselves. [...] First, these parents appear to be less restrictive towards their children, display greater warmth and involvement, and report reduced use of physical punishments. [...] Second, their child rearing style stresses general principles of behaviour that the child can use to guide behaviour in specific instances, including during parents’ absence”. (Parcel & Menahan 1993: 122).

Las reglas son verbalmente explicitadas, y en tanto tales, abiertas a la argumentación horizontal y a la discusión de los puntos de vista, siendo marginales las adscripciones de status sexo/edad.

In personal control where the rule is made individually available to the child, more verbal detail is given: details can be described infinitely until the child has seen how the rule can be made to work in any specific instance of occurrence. The child is shown how a behaviour can be said to come under a rule, he gets to know how his

⁷² La lista de modos y submodos es extraída de Cook-Gumperz (1973: 56-62) y se refiere a lo que la autora denominó *estrategias*: acciones que la madre desarrolla para controlar la conducta del niño.

own behaviour is like the rule and how it is different.” (Cook-Gumperz 1973: 15)

Existe apertura para que, por ejemplo, los niños puedan explorar las orientaciones a los significados objetuales como en los personales (intra e inter personal). El rango de decisiones, modificaciones y juicios que, legítimamente son reconocidos a cada rol, en especial a los niños (*controlados*), resultan de sus cualidades personales y del contexto específico a ser regulado. Hay una elaboración *verbal* de los enunciados normativos. Bernstein denomina esta modalidad de control “personal” y Cook-Gumperz (1973) la identifica con una modalidad de control social que la autora denomina *verbal*, y que para una mejor precisión aquí denominaré *control argumental*.

V.4.d. El problema de los indicadores

Estas notas teóricas pueden ser utilizadas para diseñar una estrategia de observación de las dos grandes modalidades de control social intrafamiliar. El esfuerzo más detallado al respecto se encuentra en la investigación de Cook-Gumperz, autora que diseñó indicadores sobre la amplitud y detalle de las justificaciones que la madre le da al niño por la regla impuesta y sobre las acciones de control (avisos o advertencias; castigos; concesiones; reparaciones). El registro de observación se realizó en una situación de entrevista semi-estructurada en contexto natural pero sobre situaciones hipotéticas de interacción entre madre-hijo (Cook-Gumperz 1973: 34-36). Otro ensayo metodológico interesante fue propuesto por Thorlindsson (1987:703) quien desarrolló un cuestionario estructurado de 20 preguntas dirigidas tanto a padres como a madres, quienes debían responder cada ítem en una escala de 5 puntos de tipo Likert. Las respuestas dadas por padres y madres fueron combinadas para representar una única medida del grado en que las interacciones se aproximaban a un tipo de control argumental.

El principio más general derivado de la teoría bernsteiniana para el estudio que aquí se emprende es la exigencia en modalidad de control argumental de reiteradas y frecuentes interacciones verbales entre padres e hijos. Por el contrario, cuando la interacción entre padres e hijos no requiere conversación sino el establecimiento de una regla, puede suponerse un bajo grado de control argumental y un desliz hacia un control imperativo. Utilizando esta idea, podría recuperarse la abundante colección de indicadores hecha por los estudios cuyo objeto es el involucramiento de los padres en las tareas escolares de los hijos. El cuadro V.3. transcribe una muestra de indicadores tomados de tres investigaciones distintas.

Teachman et al (1997) seleccionaron una muestra de preguntas hechas tanto a padres como a alumnos para medir las diversas formas propuestas por Coleman para su concepto de “capital social”. La más relevante en esta revisión resulta la interacción entre padres e hijos. Sólo contaron con 3 preguntas contestadas por los padres en una escala de 1 a 4 con los cuales computaron un índice sumatorio simple.

Cuadro V.3

Indicadores utilizados en tres investigaciones para estudiar las interacciones padres e hijos en términos, agrupados en las dimensiones de Bernstein: control argumental (I a IV) y control posicional (V a VII)

	Teachman et al (1997)	Ho & Willms (1996)	McNeal (1999)
I	Cuan frecuente conversa usted o su pareja con el niño [8º grado] sobre su experiencia en la escuela?	Frecuencia de las conversaciones con madre / padre para planear estudios de bachillerato?	Conversaciones generales sobre la escuela entre padres e hijos
II	Cuan frecuente conversa usted o su pareja con el niño [8º grado] sobre sus planes de ir al bachillerato?	Desde el comienzo del año escolar, cuan seguido tu has discutido con tus padres la selección de cursos en la escuela?	Conversaciones entre padres e hijos sobre actividades escolares específicas
III	Cuan frecuente conversa usted o su pareja con el niño [8º grado] sobre sus planes educativos para luego del bachillerato?	Desde el comienzo del año escolar, cuan seguid tu has discutido con tus padres la realización de actividades extracurriculares	Conversaciones entre padres e hijos sobre cuestiones estudiadas en clase
IV			Conversaciones entre padres e hijos sobre planes de estudio
V		Con que frecuencia tus padres han controlado la realización de tus tareas escolares?	Los padres requieren conocer las calificaciones del joven
VI		Con qué frecuencia tus padres limitan el tiempo que puedes pasar mirando TV?	Controlar si el joven ha hecho las tareas escolares
VII		Con qué frecuencia tus padres limitan el tiempo que puedes salir o estar fuera con tus amigos?	Los padres limitan el tiempo en que el joven puede ver televisión

Por su parte, Ho & Willms (1996) seleccionaron sus indicadores a partir de la encuesta respondida por el alumno y sometieron sus datos a un análisis factorial, resultando una estructura de cuatro factores. En particular, las relaciones intradomésticas se mostraron separadas en dos factores: el primero, que denominaron discusión familiar, agrupa los indicadores I al III; el segundo, denominado supervisión familiar agrupa a los indicadores IV al VI. Finalmente, McNeal (1999) seleccionó para medir las relaciones intradomésticas una extensa batería de indicadores relativos a comunicación entre padres e hijos sobre asuntos escolares y sobre el monitoreo de las actividades del joven. El análisis factorial practicado confirmó que ambas dimensiones existían empíricamente y agrupaban a los indicadores I al IV, y del VI al VII respectivamente.

V.5. TERCERA APLICACIÓN: EL GRUPO DE PARES

Tal como adelantara más arriba al introducir la tipología de procesos de socialización, los tipos III y IV definen los grupos de status y redes que tienen su base en los grupos primarios conformados en la escuela. Aquí los trataré aquí sin mayores distinciones, aunque dado que mi investigación es sobre la enseñanza primaria, tendré en mente particularmente el tipo III.

En América Latina, y dependiendo del tipo de escuela y de la legislación nacional, un alumno puede pasar, durante la Primaria, entre 4 y 8 horas diarias en una escuela interactuando con otros 25 a 40 alumnos que tienen aproximadamente su edad y generalmente proceden del mismo barrio o localidad. Adicionalmente, este grupo está enmarcado por unas reglas únicas establecidas por el maestro (haciendo una suposición que podrá ser analizada en la segunda parte) y están expuestos a las mismas experiencias de aprendizaje durante un período prolongado, por lo regular un año. Este prolongado período de interacción genera efectos socializadores formales relativos a una definición del rol de alumno en esa escuela, además del proceso de aprendizaje cognitivo, objeto de este estudio. Pero también, se puede suponer que se genera un proceso de internalización de pautas de orientación de valores (particularmente morales y catécicas) relativas a muy diversos campos sociales y conectados probablemente con múltiples experiencias vitales.

Una experiencia de socialización así conforma una fuente de (al menos) un grupo de status. Sin llegar a un supuesto extremo de alumnos sobresocializados⁷³, es razonable sostener que tanto la socialización formal en el rol de alumno como la internalización de pautas de orientación refuerzan la homogeneidad intraescolar; de aquí surge la idea de "homofilia" aplicada en este campo. Para cada escolar, sus compañeros constituyen un grupo primario de referencia, concreto e identificable, cuya visión del mundo le permite enmarcar su propio campo perceptual, como fuente de sus metas y valores, y estándar de auto-evaluación (Pollis 1968). Los dos grupos concéntricos al cual pertenece un escolar (su grupo y su escuela) conforman una estructura social sobre la cual se puede apoyar un mundo de vida cuyos efectos sobre el aprendizaje han de ser analizados en el marco de un ensayo comprensivo.

V.5.a. Enfoques alternativos

Este fenómeno puede ser tratado desde varios ángulos. Desde el punto de vista de la psicología social, los efectos son innegables dada la importancia que tienen los "otros significativos" en el desarrollo de su identidad. Es razonable pensar que dichas

⁷³ Un supuesto que puede ser examinado empíricamente además de ser discutido teóricamente.

interacciones son creadoras y re-creadoras de reglas específicamente referidas a quienes tienen la misma edad o comparten el espacio académico, normas que definen expectativas de comportamiento del niño. La investigación micro-sociológica, básicamente sociométrica y cualitativa, ha obtenido importantes resultados bajo esta perspectiva.

Pero también hay un abordaje macro-sociológico susceptible de ser utilizado en esta investigación. Por ejemplo, desde la sociología funcionalista, típicamente la de Merton (1953), los compañeros de grado de un estudiante conforman un *grupo de referencia* que comparte las condiciones materiales y relaciones sociales (controles, jerarquías, mensajes, etc.). PISA (2003 C) ha incorporado estas ideas en el primer ciclo de su evaluación internacional, tratando las relaciones del niño *en la escuela* bajo dos dimensiones: el “sentido de pertenencia a la escuela”, y la relación del niño con otros niños de su escuela. Entre otros problemas teórico-metodológicos que este enfoque permite abordar se encuentra la idea de cómo delimitar y caracterizar distintos tipos de grupo de pares.

V.5.b. El grupo de referencia

Gracias a los trabajos de Hyman y Merton, la teoría de los grupos de referencia está plenamente aceptada como teoría intermedia desde los años cincuenta. De hecho, la influencia del grupo de pares en la educación fue objeto de debates extensos a fines de los sesentas (por ejemplo, Sewell et al., 1968; Duncan et al., 1968). Uno de los ejes del debate desarrollado hace ya casi cuarenta años atrás consiste en la delimitación conceptual del grupo de referencia. Si bien el objeto del debate era las aspiraciones educacionales y ocupaciones de los alumnos (cuestión que será analizado en el capítulo próximo), conviene aquí presentar en forma resumida el argumento central de las dos posturas principales: la “homofilia” y la elección.

El enfoque denominado de “homofilia” supone que la conformación de un grupo de pares se hace en función de características exógenas a la escuela, básicamente la clase social, los códigos, las disposiciones o hábitos, la pertenencia étnica y el lugar de residencia. La afinidad objetiva en estos aspectos se transforma en una afinidad subjetiva que se expresa en la conformación del grupo de referencia. Siguiendo el argumento, sus miembros estarían vinculados por reglas fundadas en una solidaridad mecánica, y predominarían los “vínculos fuertes” de una red cerrada. Por lo general, la sociología funcionalista ha resumido las distintas categorías determinantes en la noción de status social, con lo cual es sencillo concluir que el grupo de referencia se aproxima a la noción de grupo de status en Weber. Este enfoque no exige delimitar el círculo concéntrico más pequeño y próximo al alumno (por ejemplo, su año de curso o sus amigos), sino que se limita a caracterizar la composición social de la escuela. Cuánto mayor fuera el grado de homogeneidad social intra-escolar, es decir la segmentación social del sistema educativo, más homogéneos serían los grupos de pares respecto de las reglas de status adquiridas, y por lo tanto más fuertes los efectos sobre las opiniones, actitudes y planes observables en sus miembros (Bennett &

Gist 1964; Sewell & Shah 1968). Otra alternativa analítica consiste en equiparar la influencia normativa a las pautas de orientación propias de cada clase social, con lo cual la propia noción de grupo de referencia se disuelve en una noción de “clase social en estado práctico”.

Ahora bien, desde temprano varios autores cuestionaron la fusión de composición social con grupo de pares. Tal como lo reseñan Duncan, Haller & Portes (1968:119 -120), a lo largo de los años sesenta se ha acumulado evidencia para sostener que: i) sólo una pequeña parte de los efectos observados entre un grupo de pares sobre distintos aspectos tales como las aspiraciones educativas o las conductas rebeldes (misbehavior) es atribuible al nivel o la homogeneidad socioeconómica de dicho grupo; ii) que los efectos de estas variables sobre las aspiraciones, disminuyen o se anulan cuando se controlaban otros aspectos, tales como inteligencia y aspiraciones de los padres; y iii) una vez identificadas las visiones compartidas por las amistades de un alumno (influencias próximas), las características de la colectividad se hacen innecesarias. Cohen (1977), por su parte, sostiene que esta aproximación por “homofilia” resulta inadecuada porque sobre-estima sesgadamente la influencia del grupo de pares, al confundir los efectos de la amistad con los de clase social, aspecto que no puede ser controlado en la especificación de los modelos porque las variables de control suelen ser utilizadas precisamente como indicadores proxy del concepto a medir. Otro detalle no menor en la medición indirecta por nivel socioeconómico de la escuela, es que se está suponiendo que la influencia es de tipo gradual (por lo menos ordinal) cuando el concepto original habla cualitativamente de distintos tipos de influencia. El resultado es una difícil interpretación de los resultados a la luz de la teoría subyacente.

El enfoque de la “elección” supone que el grupo de pertenencia, estrictamente hablando, es más pequeño que la escuela o el año curso, y está conformado por un pequeño grupo de estudiantes que cada alumno ha elegido como “sus amigos”. Partiendo de esta idea se suponen vínculos no adscriptos (como podría ser el hecho mismo de imputar amistad por estar en una misma escuela), se señala incluso que no es necesario suponer “elección recíproca” entre los integrantes del grupo, aunque se reconoce que la influencia sería más fuerte en este último caso. El punto básico es que si se acepta esta premisa, se tiene una definición de red no clausurada, con “vínculos fuertes” pero no recíprocos, misma que puede ser el origen de vínculos débiles. Duncan, Haller & Portes (1968) utilizaron una muestra de 329 alumnos varones de preparatoria en Michigan entre los cuales había al menos un alumno que había sido señalado como “mejor amigo”. La restricción de género junto con la restricción étnica fue luego examinada en investigaciones de los años setenta, para estudiar díadas de una más compleja definición. Hallinan & Williams (1990) por ejemplo, seleccionaron del estudio longitudinal *High School & Beyond* (HS&B) de 1980 y 1982, una submuestra compuesta por díadas de amigos dentro de una misma preparatoria en los 10º y 12º grados, haciendo de estas díadas la unidad de análisis de los procesos de influencia.

Una observación estratégica sobre este debate que conviene presentar aquí es que en ambos abordajes se ha tratado de identificar las propiedades del grupo (sea en términos nominales, ordinales o de intervalos). Sin embargo, se podría preguntar cuales serían los efectos sobre el comportamiento de un alumno de la ruptura del grupo de pertenencia. Más específicamente, se podría postular que algunos eventos escolares pueden repercutir negativamente sobre la base social de solidaridades mecánicas en las que se apoyan tanto los grupos de status más amplios (la pertenencia a esa escuela) como las redes de amistad tejidas por el alumno.

El argumento en este caso no se deriva de la investigación educativa sino de los fundamentos de política educativa presentados en los años recientes para colocar el problema de la repetición en el primer lugar de la agenda regional (Torres 1995 ⁷⁴). Es notorio que la tasa de repetición observada en la mayoría de los países latinoamericanos está entre las más altas del mundo, y particularmente en los primeros grados de la primaria (Torres 1995; Proyecto Regional de Indicadores Educativos, UNESCO Santiago 2000). Se ha afirmado que la repetición: *“es un problema muy grave; las posibilidades de que los niños de países pobres repitan el grado son de dos a cinco veces mayores que las de los niños de países de ingresos más altos. Esta repetición incrementa la tasa de abandonos, y esto se convierte en una gran dificultad para el avance hacia el desarrollo.”* (Álvarez 2002⁷⁵). Pero más interesante que los argumentos financieros o cognitivos relativos a la repetición, son algunos efectos sociales. Torres (1995) señala que:

“La mayor parte de estudios realizados hasta ahora en los países en desarrollo y en los industrializados contradicen el supuesto sobre el que se ha basado tradicionalmente la práctica de la repetición en el medio escolar, esto es, el supuesto de que repetir el año (por una, dos o incluso más veces) asegura aprendizaje. Por el contrario, junto con la pobreza, la repetición aparece como el primer paso hacia, y el mejor predictor de, la deserción escolar. [...] Socialmente, la repetición refuerza el círculo vicioso de las bajas expectativas, el bajo rendimiento, la baja autoestima, y el fracaso escolar. Los padres de familia interpretan las bajas calificaciones de sus hijos como una señal de su incapacidad para aprender. La repetición, de este modo, refuerza las peores expectativas de los padres respecto de sus hijos, su futuro y su propia condición familiar. La repetición, en definitiva, sólo atrae más repetición.”

Estos señalamientos sociales pueden ser intrapolados: si se observa que la repetición

⁷⁴ Torres, Rosa María (1995) *Repetición escolar: falla del alumno o falla del sistema*. Ministerio de Educación de España. Consultado el día 19 de febrero de 2004 en <http://www.mec.es/cide/rieme/documentos/torres/torres1995re.pdf>

⁷⁵ Álvarez, Alfredo (2002) *“La política educacional cubana y la lucha por la calidad de la educación En el contexto latinoamericano actual”*. Ponencia presentada al Congreso Ensinas 2002 (Perú). Consultado en: <http://www.derramajae.org.pe/ccjae/aad.htm>.

deteriora las expectativas de los padres, es porque se transforma en un estigma para los niños repetidores, al punto de que se redefine (o termina de redefinir) la identidad social que se ha construido en la interacción con los compañeros. En síntesis, si un alumno ha repetido un grado, se puede suponer que muy probablemente haya habido una ruptura grave de su grupo de referencia y una necesaria redefinición de sus redes sociales sobre la base de un estigma.

El argumento de la ruptura de vínculos puede extenderse a la situación de *cambio de escuela*. Se puede suponer que en este caso, la ruptura es aún más radical que en el caso de la repetición, dado que todos los alumnos que cambian de escuela deben reiniciar la construcción de una nueva red.

V.5.c. Indicadores estructurales

La descripción del grupo de pares ha sido principalmente en forma indirecta y en menor medida a través de indicadores directos de identificación. En una primera línea de investigación predominante durante los años setenta y ochenta, aunque todavía vigente, la influencia del grupo de pares es caracterizada mediante propiedades socioculturales de la escuela generadas analíticamente a partir del nivel socioeconómico de los alumnos. El indicador seleccionado en este caso es el nivel socioeconómico promedio del grupo, o también, la proporción de alumnos pertenecientes a minorías étnicas. El supuesto subyacente en cualquiera de los abordajes, es que la composición socio-económica tendencialmente predominante en el grupo potencialmente elegible como pares por alumno funciona como un proxy de las similitudes en la visión del mundo que comparten los alumnos en una escuela. Por esta vía, dicha homogeneidad "social-estructural" influye en la formación de grupos de referencia, y éstos a su vez, influyen *normativamente* en la formación de opiniones y actitudes de los alumnos. En mi opinión tanto las críticas teóricas hechas como las dificultades metodológicas que se presentan para incluir controles apropiados en la especificación de los modelos, inclinan a descartar, al menos cuando llega al extremo de identificar "grupos de pares" con clase social. En consecuencia, no se utilizará la idea de "homofilia" en esta investigación.

Un segundo indicador indirecto, pero igualmente fundado en la idea de "homofilia", proviene de las discusiones de capital social. Siguiendo la Suet Li-Pong (1998) propone introducir otro indicador agregado a nivel de escuelas: la proporción de niños provenientes de familias monoparentales. Pero la interpretación de los resultados en términos de la teoría de los grupos de referencia no resulta directa; sino relacionada con lo expuesto más arriba sobre socialización familiar.

En esta investigación no se cuenta con indicadores directos de grupo de pares. En tales condiciones, el debate sobre las rupturas de los vínculos con pares encuentra una justificación más apropiada. La pertenencia del menor a grupos de pares conformados por

sus compañeros de escuela será aquí observada a partir de indicadores que registran eventos que muy probablemente han generado una *ruptura* en la red original de pertenencias del alumno: i) la repetición de algún grado y ii) el cambio de escuela. Es un abordaje indirecto, y como tal, no está exento de **limitaciones**, en particular por la elección del indicador de repetición al cual conviene dedicar algunas líneas.

El uso del indicador “repetición del año” en los estudios del aprendizaje escolar se ha tachado de endógeno: basado en el argumento de que la variable independiente es parte de la variable dependiente en la medida en que ambos miden distintas formas de aprendizajes cognitivos. Una segunda crítica es que no constituye una propiedad del individuo sino que resulta de una clasificación que hace la organización escolar con base a criterios de política interna que, además, varían de escuela a escuela. Una tercera crítica sostiene que la repetición en primer grado tiene una significación distinta de la repetición en los grados superiores de la escuela primaria para los países de América Latina. Mientras que en el inicio de la educación formal, se realiza una evaluación relativamente rigurosa del grado de adquisición de la lecto-escritura, en los grados superiores (3º, 4º y 5º) existe un componente disciplinario importante, en la medida en que tiende a ser un juicio sobre el sometimiento del alumno a la repetición de las normas de la escuela (por ejemplo, la asistencia periódica a clases, los “modales” en el aula, un notorio esfuerzo de superación, etc). A su vez, las políticas educativas que han eliminado la repetición en primer año se fundamentan en que, son distintos los ritmos naturales de aprendizaje de la lecto-escritura que pueden tomar los dos primeros años de la escuela en lugar del primero, por lo que la repetición constituye una estigmatización temprana e irre recuperable para el niño que puede repercutir en un proceso de ruptura de vínculos con los compañeros de grupo. Dado que ninguna de estas teorías alternativas ha sido validada o refutada satisfactoriamente, los resultados empíricos de los modelos que incluyen esta variable son difícilmente interpretables.

No obstante, para los efectos teóricos que aquí se postulan, todos los argumentos con excepción del primero (endogeneidad) resultan congruentes con la idea de ruptura del grupo de referencia. Por una razón de cautela, las hipótesis podrían formalizarse señalando que para que pudieran ser aceptadas, la magnitud de los efectos de repetición y de estabilidad deberían ser negativos ambos, y consistentes entre si. Además la rotación de escuelas, debería tener el mayor efecto negativo en razón de que en éste caso la ruptura de los vínculos del escolar es total y completa.

V.6. LA OBSERVACIÓN DE LOS EFECTOS DE SOCIALIZACIÓN Y DEL GRUPO DE PARES

V.6.a. Los efectos hipotetizados y los problemas de modelización

De la exposición teórica realizada hasta aquí se pueden proponer, por un lado, un efecto directo e independiente de la socialización familiar y del grupo de pares sobre el

aprendizaje y por otro lado, efectos indirectos resultados de la intermediación y especificación del capital familiar y del género del alumno.

La idea de efectos indirectos o especificación está presente ya en Coleman (1988:103-109) de una forma tal que parecería descartar los efectos directos del capital cultural sobre los aprendizajes:

"[...] if the human capital possessed by parents is not complemented by social capital embodied in family relations, it is irrelevant to the child's educational growth that the parent has a greater deal, or a small account of human capital."(Coleman 1988: 110)

Y perdida en una nota a pie de página Coleman agrega otra hipótesis aún más amplia:

"The complementary of human capital and social capital in the family for a child's development suggests that the statistical analysis that examines the effects of these quantities should take a particular form. There should be an interaction term between human capital (parents' education) and social capital (some combination of measures such as two parents in the home, number of siblings, and parents' expectations for child's education) ".

La interacción entre clase social y el tipo de discurso moral adquirido por los niños también ha sido discutida también por otros autores. (Bernstein 1971; Cook-Gumperz 1973; Lareau 1987; Parcel & Menaghan 1993; McNeal 1999; Morgan & Sørensen 1999). La mayoría de los autores sostienen que los efectos no son lineales. Las familias trabajadoras obreras manuales (en particular las que trabajan en ambientes típicamente tayloristas) tendrían sistemas de roles cerrados y modos de control predominantemente jerárquicos o imperativos:

"El tipo modal de familia esperado dentro de la clase trabajadora es posicional y la orientación de código, restringida, a causa de su función y relación laborales. [...] Sin embargo, en la clase trabajadora si las orientaciones de código de los niños fueran elaboradas, tendríamos que esperar que la familia fuese de tipo personal. [...] Puede inferirse sin dificultad que consideramos que las familias de clase baja trabajadora orientadas hacia las personas constituyen el lugar para los cambios de código."(Bernstein 1994: 125).

Para la clase media, es decir empleados administrativos no manuales semi-calificados y empleados gerenciales⁷⁶, Bernstein sostiene que tenderán a observarse *tanto* familias

⁷⁶ Cuando Cook-Gumperz (1973: 30-32) construye una tipología de clases para analizar las relaciones entre socialización y control materno de la conducta del niño, investigación hecha bajo la dirección de Bernstein en el Institute of Education, propone un puntaje factorial que combina el prestigio ocupacional de la actual del padre según la escala Hall-Jones de 1951; el prestigio de la ocupación de más alto status que haya tenido la madre y el promedio de las credenciales educativas alcanzadas por el padre y la madre. Luego recodifica en tres su escala socioocupacional,

personales *como* posicionales, de la misma forma en que debieran observarse en sus niños una orientación al código elaborado (en cualquiera de sus dos variantes, objetual y personal) como también una limitación al código restringido (Bernstein 1971:151).

Al haber introducido la teoría de Bernstein y recuperar la investigación empírica hecha en lo que aquí se denomina tipo I de proceso de socialización familiar, no es posible establecer que los efectos serán homogéneos (positivo o negativos). La investigación educativa ha mostrado que el control posicional tendría un efecto negativo sobre el aprendizaje, en tanto que el control argumental tendría uno positivo (McNEal 1999:125,135).

V.6.b. La conformación de los hogares en los países analizados

El primer aspecto a analizar empíricamente es la tesis de Coleman sobre las deficiencias estructurales asociadas a la composición de los hogares. La comparación entre la información provista por los cuestionarios se encuentra tratada en el anexo II, cuadro 12.

El cuadro V.4 muestra que el porcentaje diferencias importantes en el porcentaje de alumnos que viven en hogares con los dos padres (biológicos) presentes entre los tres países para los cuales se dispone de información. Los valores más altos se encuentra en México (76%) y los más bajos en Uruguay (65%), con Chile en una posición más próxima al Uruguay⁷⁷.

Tampoco existen diferencias cuando se observa el comportamiento de la categoría “vive con la madre pero sin figura paterna”: aproximadamente un 15% de los escolares viviría en estos hogares (Cuadro IV.4, tercera línea). La información de los hogares biparentales reconstruidos sólo está disponible en Chile y Uruguay, y muestra un porcentaje levemente más alto en el último país. Las otras categorías de hogares no tienen participaciones relevantes y los porcentajes vuelven a ser bastante similares en los tres países. Finalmente el promedio de integrantes del hogar en los cuatro países varía entre 4.8 personas para Argentina y 5.8 para México. Sin embargo, cuando se considera la proporción de hogares grandes, es decir con 8 y más integrantes, las diferencias son sustantivas: en México casi uno de cada tres escolares viven en un hogar grande, en tanto que menos del 15% de los escolares uruguayos está en esta situación.

identificando en los extremos las clases medias y obreras y en el medio, una clase mixta donde existe incongruencia entre el prestigio ocupacional y las credenciales educativas obtenidas. Esta “clase mixta” cumple además un papel fundamental en el estudio.

⁷⁷ Sin embargo, la particular forma en cómo fue hecha la pregunta a los escolares mexicanos hace pensar que en esta categoría también se encuentren hogares que en realidad están conformados por una figura no biológicamente relacionada con el niño. La pregunta de única respuesta no cumple con presentar exhaustivamente todas las categorías ni son entre ellas excluyentes. Este es otro de los tantos problemas de validez que afectan a la pésima encuesta de México.

Cuadro V.4
Composición y tamaño de los hogares de los alumnos en los países analizados

	ARGENTINA	CHILE	MÉXICO	URUGUAY
Vive con ambos padres biológicos	ND	68.7% ^A	74.6% ^B	65.4% ^C
Vive con 2 figuras parentales de las una de ellas no biológica	ND	6.4%	Nd	8.8%
Vive sólo con la madre biológica	ND	15.9% ^A	14.1% ^B	15.7% ^A
Vive sólo con el padre biológico	ND	1.7% ^A	1.9% ^A	2.1% ^A
Vive con abuelos y otros familiares pero sin figuras materna ni paterna	ND	4.0%	4.1%	2.2%
Hogares nucleares completos	ND	45.3%	Nd	64.2%
Número de personas promedio en el hogar	4.8 ^A	5.6 ^B	5.8 ^C	5.1 ^D
Hogares con 8 y más personas	22.5	17.9%	29.0%	14.4%

FUENTE: elaboración propia sobre la base de los microdatos de ONE (1999); TIMSS 99-R (1998); EN 4to. (2001); y UMRE (1999) respectivamente. Se han excluido de Argentina las provincias de Corrientes y Tierra de Fuego (no participantes en ONE99) y la provincia de Santa Fé por alta tasa de rechazo. Bases ponderadas. (*) $p < 0.10$; (**) $p < 0.05$; (***) $p < 0.01$. (A, B, C, D) grupos de países con promedios estadísticamente distintos; prueba de comparaciones múltiples de Tamhane.

En el cuadro V.5 se examina la relación entre la conformación del hogar y el capital familiar global. Tal como se puede apreciar, existe una relación moderada en los tres países de la clase social con el tipo de vínculo existente entre las figuras parentales y el tamaño del hogar. Cuanto más alto es el capital familiar, mayor la probabilidad de que la familia tenga la forma biparental biológica. La relación más marcada parece observarse en Chile ($r=0.12$) y la menos acentuada en Uruguay ($r=0.10$); las diferencias entre los países, sin embargo, no son de magnitud.

El análisis de la distribución de los hogares en los que está la madre pero sin figura paterna también sigue una relación nítida con la clase social pero con un sentido inverso. Cuanto más alto es el capital menor probabilidad de encontrar este tipo de hogares. El patrón es el mismo para Chile ($r=-0.06$) y México ($r=-0.07$); en el Uruguay la relación es bastante más débil y casi inexistente ($r=-0.01$)

El tamaño del hogar presenta finalmente un patrón de relaciones marcadamente distinto entre los países estudiados. Para Argentina y Uruguay la correlación es de una magnitud moderada y negativa. Para Chile sigue siendo negativa pero más débil en tanto que en México la relación es muy débil.

Dado este conjunto de relaciones *consistentes en significación y sentido para los cuatro países*, puede avanzarse algunas conclusiones preliminares respecto al carácter de clase que subyace a la conformación del hogar. Es razonable suponer que, al menos en estos países, las clases sociales utilicen el mercado matrimonial, al decir de Bourdieu, como un campo

donde desarrollar estrategias de reproducción social. La conyugalidad remitiría más bien a aspectos interpretables como pautas matrimoniales asociadas a las clases más que a formas *elegidas* de crianza de los niños en función de ciertos valores universales. En tal sentido, es posible que sea difícil discriminar cuál efecto sobre el aprendizaje sea atribuible a la institucionalidad de la agencia social familia y cuál al volumen de capital familiar global.

Cuadro V.5
Composición de los hogares de los alumnos según estratos de capital familiar

	ARGENTINA	CHILE	MÉXICO	URUGUAY
VIVE CON AMBOS PADRES BIOLÓGICOS				
Primer estrato de capital familiar	nd	62.2 %	69.4 %	66.9 %
2.0	nd	65.8 %	75.5 %	72.7 %
3.0	nd	66.7 %	76.6 %	78.3 %
4.0	nd	70.3 %	80.5 %	77.7 %
Quinto estrato de capital familiar	nd	76.4 %	82.0 %	81.2 %
VIVE SÓLO CON LA MADRE BIOLÓGICA SIN FIGURA PARENTAL				
Primer estrato de capital familiar	nd	18.9 %	17.5 %	10.0 %
2.0	nd	16.6 %	14.6 %	10.9 %
3.0	nd	17.6 %	13.5 %	9.4 %
4.0	nd	15.5 %	12.1 %	8.4 %
Quinto estrato de capital familiar	nd	13.0 %	11.6 %	9.2 %
CORRELACIÓN CON EL CAPITAL FAMILIAR GLOBAL				
Tamaño del hogar	-0.191***	-0.109***	-0.051 ***	-0.229 ***

FUENTE: elaboración propia sobre la base de los microdatos de ONE (1999); TIMSS 99-R (1998); EN 4to. (2001); y UMRE (1999) respectivamente. Se han excluido de Argentina las provincias de Corrientes y Tierra de Fuego (no participantes en ONE99) y la provincia de Santa Fé por alta tasa de rechazo. Bases ponderadas. (*) $p < 0.10$; (**) $p < 0.05$; (***) $p < 0.01$. Los estratos de capital familiar han sido definidos como quintiles en el capítulo III.

V.6.c. Las interacciones padres-hijos y las modalidades de control

La selección de indicadores para medir modalidades de control ha debido realizarse teniendo un rango francamente escaso de alternativas. No se dispone de indicadores que puedan ser aproximados en Chile ni en Uruguay. En el caso de Argentina, se cuenta con un conjunto de cinco preguntas que el alumno responde sobre una escala de 4 puntos tipo Likert. Conceptualmente, dichos indicadores se asemejan a los que distintas investigaciones han utilizado para medir "conectividad padres hijos" (Teachman et al 1996, 1997) o "discusiones hogareñas" (McNeal 1999), tal como se ha presentado en el cuadro 1. A estas preguntas se le aplicó un análisis factorial que permitió construir un índice cuyos más altos valores fueron interpretados como indicativos de la existencia de un control familiar de tipo argumental sobre el alumno. En el caso de México, no hay más que dos preguntas

específicas que miden la frecuencia con que el alumno recibe asistencia para hacer sus tareas o estudiar e identifican a la persona que lo hace. Se optó por definir un índice sumatorio simple con las respuestas dadas a las dos preguntas, cuyo valor más altos indica un más alto grado de control imperativo posicional ($\alpha = 0.58$) (Véase Anexo IV, cuadro 24).

El cuadro V.6 presenta la distribución univariada de los indicadores originales para Argentina y México, en tanto que el cuadro V.7 muestra la asociación entre los índices construidos, las medidas de clase social y el sexo.

Cuadro V.6
Promedios de las variables incluidas en los índices de control social intrafamiliar en las bases de Argentina y de México (Desvíos estándares entre paréntesis)

	ARGENTINA	CHILE	MÉXICO	URUGUAY
Me preguntan sobre pruebas (1= casi nunca; 4 =siempre)	2.65 (.753)	nd	nd	nd
Mi familia demuestra interés en mis estudios (1= casi nunca; 4 =siempre)	2.73 (.633)	nd	nd	nd
Puedo contar con su ayuda (1= casi nunca; 4 =siempre)	2.58 (.894)	nd	nd	nd
Converso sobre lo que aprendo en la escuela (1= casi nunca; 4 =siempre)	2.29 (.932)	nd	nd	nd
Converso sobre las dificultades en la escuela (1= casi nunca; 4 =siempre)	2.57 (.818)	nd	nd	nd
Nadie me ayuda; hago las tareas yo sólo (1=sí; 0=no)	nd	nd	0.53	nd
En mis tareas escolares me ayuda un familiar (1=sí; 0 = no)	nd	nd	0.45	nd
Nunca recibo ayuda (1=sí; 0 = no)	nd	nd	0.24	nd
Me ayudan sólo cuando tengo bajas calificaciones (1=sí; 0 = no)	nd	nd	0.34	nd
Me ayudan con las tareas siempre (1=sí; 0 = no)	nd	nd	0.42	nd

FUENTE: elaboración propia sobre la base de los microdatos de ONE (1999); TIMSS 99-R (1998); EN 4to. (2001); y UMRE (1999) respectivamente. Se han excluido de Argentina las provincias de Corrientes y Tierra de Fuego (no participantes en ONE99) y la provincia de Santa Fé por alta tasa de rechazo. Bases ponderadas. (*) $p < 0.10$; (**) $p < 0.05$; (***) $p < 0.01$.

De acuerdo al cuadro V.6. en Argentina se observa que en promedio, los alumnos parecerían mantener una situación de comunicación frecuente con sus padres respecto de distintos aspectos de la vida escolar, sin existir una heterogeneidad marcada en la población en cuanto a desarrollar una socialización familiar fundada en una frecuente apelación al control argumental de los niños. En México, la socialización familiar parecería estar polarizada entre una situación de fuerte control posicional y una ausencia de lo mismo, lo cual, sin embargo no implica necesariamente que hubiera un alto grado de control argumental. De nuevo, la carencia de un diseño con *ambas* escalas en ambos países

limita notablemente las conclusiones que pudieran extraerse.

Ahora bien, estos resultados deben ser contrastados con los dos factores sociales diferenciadores en el control: el capital familiar y el sexo del controlado. Este es el sentido del cuadro V.7.

Cuadro V.7
Correlaciones de los índices estandarizados de control social intrafamiliar con el capital familiar global y con sexo del alumno

	ARGENTINA	CHILE	MÉXICO	URUGUAY
ÍNDICE DE CONTROL SOCIAL ARGUMENTAL				
Primer estrato	-0.466	nd	nd	nd
2.0	-0.126	nd	nd	nd
3.0	0.001	nd	nd	nd
4.0	0.182	nd	nd	nd
Quinto estrato de capital	0.292	nd	nd	nd
Correlación	0.244 ***	nd	nd	nd
ÍNDICE DE CONTROL SOCIAL IMPERATIVO				
Primer estrato	nd	nd	3.315	nd
2.0	nd	nd	3.642	nd
3.0	nd	nd	3.841	nd
4.0	nd	nd	4.100	nd
Quinto estrato	nd	nd	4.244	nd
Correlación	nd	nd	0.185 ***	nd
CORRELACIONES CON EL SEXO DEL ALUMNO				
Índice de control argumental	0.079 ***	nd	nd	nd
Índice de control imperativo	nd	nd	0.007	nd
CORRELACIONES PARCIALES CON SEXO CONTROLANDO POR CAPITAL				
Índice de control argumental	0.082 ***	nd	nd	nd
Índice de control imperativo	nd	nd	0.008	nd

FUENTE: elaboración propia sobre la base de los microdatos de ONE (1999); TIMSS 99-R (1998); EN 4to. (2001); y UMRE (1999) respectivamente. Se han excluido de Argentina las provincias de Corrientes y Tierra de Fuego (no participantes en ONE99) y la provincia de Santa Fé por alta tasa de rechazo. Bases ponderadas. (*) p < 0.10; (**) p < 0.05; (***) p < 0.01.

Tal como se puede apreciar en el primer panel del cuadro, V.7. existe una significativa variación en los niveles de los dos índices de control social, pero no de gran magnitud, en ambos países. En el caso de Argentina, se observa una brecha importante entre la frecuencia con que los hogares de más bajo capital utilizan la modalidad de control argumental, y la frecuencia observada en los hogares con más alto capital: de -0.466 a 0.292 puntos estandarizados. En México, las diferencias entre los extremos de capital familiar

respecto de la modalidad de control posicional es bastante menor. Pero esto se debe fundamentalmente a una fuerte polarización entre el primer estrato de capital y los cuarto y quinto estratos, que deja a los dos estratos intermedios con valores estadísticamente distintos pero sustantivamente semejantes.

El segundo panel del cuadro IV.7 muestra las relaciones entre el control social y el sexo del alumno. Se aprecia que las niñas parecen ser objeto de un mayor control; sin embargo, en vista de la mínima magnitud de las correlaciones, se descartan las hipótesis de una clara distinción de género. En Argentina, la correlación es muy débil en tanto que en México es inexistente.

El análisis de correlaciones parciales entre control social y sexo controlando por el capital familiar (tercer panel del cuadro V.7) *no cambia la magnitud ni el signo de las correlaciones de orden cero*. Mientras que en Argentina, el control argumental es empleado siempre más frecuentemente hacia las niñas que hacia los varones en todos los estratos sociales. En México, en cambio, los hogares con menor capital no parecerían establecer distinciones, en tanto que los hogares con más alto capital controlan diferencialmente a varones y mujeres.

V.6.d. Indicadores estructurales de grupos de pares

Como se estableció en la sección 5 de este capítulo, los indicadores disponibles para los países analizados hacen posible sólo una aproximación indirecta al fenómeno del impacto de los grupos de pares sobre el desempeño escolar al identificar situaciones en las que la red social de pares del alumno se ha cortado.

El cuadro V.8 presenta, en el primer panel, la distribución en cada país de la repetición y de la rotación de escuelas. Con excepción de la muy alta proporción observada en Uruguay (31%), uno de cada cinco alumnos argentinos y mexicanos han experimentado al menos una repetición durante su trayectoria en la educación primaria, es decir han visto modificado su grupo de pares. A su vez, la estabilidad en una misma escuela a lo largo de la educación primaria es mayor en México que en Uruguay. Sin embargo, si se analiza exclusivamente la movilidad de escuela en los dos últimos años, los alumnos uruguayos parecen estar en una situación de total estabilidad en relación con su escuela: sólo el 1.85% cambiaron de escuela, lo cual contrasta fuertemente con la proporción argentina. Todas las diferencias son estadísticamente significativas al 1% según la prueba de contrastes múltiples de Tamhane.

Al combinar ambas variables en un indicador de estabilidad del grupo de pares, se observa que el más estable es el alumno uruguayo (casi siete de cada diez permaneció en su escuela los últimos cuatro grados), en tanto que algo más de cinco de cada diez alumnos mexicanos y argentinos permanece en su escuela.

Cuadro V.8

Frecuencias en los Indicadores de ruptura de grupo de pares y su correlación con sexo y clase

	Argentina	Chile	México	Uruguay
%Repetidores al menos un grado	19.2% ^A	nd	20.6% ^B	30.8% ^C
% Alumnos que no cambiaron de escuela durante la primaria	75.9% ^A	nd	67.1% ^B	60.1% ^C
% alumnos que no repitieron y que no cambiaron de escuela	57.5%	nd	55.2%	69.7%
CORRELACIONES ENTRE LOS INDICADORES DE GRUPO DE PARES Y EL SEXO DEL ALUMNO				
Repetición	-0.071 ***	nd	-0.080 ***	-0.070 ***
Estabilidad en la Escuela	0.014	nd	0.043 ***	-0.019
CORRELACIONES ENTRE GRUPO DE PARES Y CLASE SOCIAL				
Repetición	-0.285 ***	nd	-0.237 ***	-0.359 ***
Estabilidad en la Escuela	0.047 ***	nd	-0.014	0.045 ***

FUENTE: elaboración propia sobre la base de los microdatos de ONE (1999); TIMSS 99-R (1998); EN 4to. (2001); y UMRE (1999) respectivamente. Se han excluido de Argentina las provincias de Corrientes y Tierra de Fuego (no participantes en ONE99) y la provincia de Santa Fé por alta tasa de rechazo. Bases ponderadas. (*) p < 0.10; (**) p < 0.05; (***) p < 0.01. (A,B,C) grupos de medias diferentes generados por la prueba comparación múltiple de Tamhane.

Al correlacionar la condición de repetidor con el sexo del alumno (cuadro V.6) se observa que las niñas tienden levísimamente a tener menores probabilidades comparativas de repetir, y por lo tanto, tenderían a conservar con más probabilidad su grupo de pares conformado al inicio de la primaria. Este hallazgo podría estar relacionado con la teoría disciplinaria de la repetición, congruente con los estereotipos de género existentes en la escuela. La relación de estabilidad de grupos de pares con el sexo muestra diferencias de género en este aspecto. Globalmente, una ligeramente fuerte y significativamente más alta proporción de niñas en los tres países conserva su grupo de pares.

Las diferencias más fuertes aparecen en las correlaciones con el capital familiar (tercer panel del cuadro V.8) La repetición está relacionada *negativamente* con la clase social en los tres países, aunque en mayor magnitud en Uruguay. Si se traduce esto en términos de grupos de pares, es razonable pensar que el quiebre del grupo se presente como problema mayor entre niños de clase media y alta que entre niños de clase baja, donde es más probable que hayan “grupos de repetidores”.

El comportamiento de la variable estabilidad según la clase es errático entre países. Existe en Argentina y Uruguay una mayor probabilidad de cambio conforme la familia dispone de mayor capital. Una hipótesis es que podría tratarse de cambios desde escuelas públicas

a privadas y viceversa, debidos a los ciclos económicos afrontados por estos países entre 1993 y 1999 (período que corresponde a la asistencia a primaria de la cohorte estudiada). En el caso de México, la correlación es negativa aunque no significativa.

V.6.e. Desigualdad de aprendizajes

El último paso de estos análisis consiste en contrastar las hipótesis respecto de la incidencia de los distintos indicadores de socialización y grupo de pares sobre la desigualdad de aprendizajes. Para este ejercicio se han elegido 5 indicadores.

En el primer panel de los cuadros V.9 y V.10 se encuentran las correlaciones simples de las pruebas de lengua y matemática con la conformación biparental del hogar, las modalidades de control y la estabilidad del grupo de pares.

Cuadro V.9
Correlaciones entre los indicadores de socialización y el aprendizaje en LENGUA

	ARGENTINA	CHILE	MÉXICO	URUGUAY
CORRELACIONES SIMPLES				
Hogar biparental biológico	nd	nd	0.168 ***	0.068 ***
Ind. Control argumental	0.118 ***	nd	nd	nd
Ind. Control posicional	nd	nd	0.109 ***	nd
Repetición	-0.185 ***	nd	-0.231 ***	-0.297***
Estabilidad en la Escuela	0.085 ***	nd	0.069 ***	0.037 **
CORRELACIONES PARCIALES CONTROLADAS POR EL CAPITAL FAMILIAR GLOBAL Y EL TRABAJO INFANTIL				
Hogar biparental biológico	nd	nd	0.095 *	0.007
Ind. Control argumental	0.067 *	nd	nd	nd
Ind. Control posicional	nd	nd	0.001	nd
Repetición	-0.143 *	nd	-0.155 *	-0.169 *
Estabilidad en la Escuela	0.085 *	nd	0.076 *	0.008

FUENTE: elaboración propia sobre la base de los microdatos de ONE (1999); TIMSS 99-R (1998); EN 4to. (2001); y UMRE (1999) respectivamente. Se han excluido de Argentina las provincias de Corrientes y Tierra de Fuego (no participantes en ONE99) y la provincia de Santa Fé por alta tasa de rechazo. Bases ponderadas. (*) p < 0.10; (**) p < 0.05; (***) p < 0.01.

Tal como se aprecia en ambos cuadros, las correlaciones aunque débiles, son estadísticamente significativas y confirman el impacto positivo de la estructura de parentesco del hogar sobre los aprendizajes. Si el alumno está en un hogar de tipo biparental biológico, su puntaje tanto en lengua como en matemática se incrementa con relación a los restantes arreglos familiares. Este patrón es consistente en los tres países para los que hay información y para las pruebas de lengua y matemática.

En una primera instancia, el tipo de control argumental muestra una relación congruente

con la hipótesis. Para los alumnos argentinos socializados bajo un control social intrafamiliar de tipo argumental alcanzan significativamente más altos resultados que quienes no lo están, no observándose una diferencia importante entre las dos pruebas. La hipótesis no es validada en cuanto a la modalidad de control jerárquico o posicional. Los alumnos mexicanos sometidos a este tipo de control alcanzan resultados levemente superiores en lugar de ser inferiores, tal como se había estipulado, tanto en lengua como en matemáticas.

Cuadro V.10
Correlaciones entre los indicadores de socialización y la prueba de MATEMÁTICA

	ARGENTINA	CHILE	MÉXICO	URUGUAY
CORRELACIONES SIMPLES				
Hogar biparental biológico	nd	0.078***	0.163 ***	0.061 ***
Ind. Control argumental	0.129 ***	nd	nd	nd
Ind. Control posicional	nd	nd	0.076 ***	nd
Repetición	-0.229 ***	nd	-0.216 ***	-0.297 ***
Estabilidad en la Escuela	0.102 ***	nd	0.074 ***	0.027 *
CORRELACIONES PARCIALES CONTROLADAS POR EL CAPITAL FAMILIAR GLOBAL Y EL TRABAJO INFANTIL				
Hogar biparental biológico	nd	0.044	0.095	0.020
Ind. Control argumental	0.067	nd	nd	nd
Ind. De control imperativo	nd	nd	0.001	nd
Repetición	-0.113	nd	-0.155	-0.191
Estabilidad en la Escuela	0.085	nd	0.076	0.019

FUENTE: elaboración propia sobre la base de los microdatos de ONE (1999); TIMSS 99-R (1998); EN 4to. (2001); y UMRE (1999) respectivamente. Se han excluido de Argentina las provincias de Corrientes y Tierra de Fuego (no participantes en ONE99) y la provincia de Santa Fé por alta tasa de rechazo. Bases ponderadas. (*) $p < 0.10$; (**) $p < 0.05$; (***) $p < 0.01$.

El segundo resultado notable, se encuentra en la relación entre los indicadores de grupos de pares y estabilidad en la escuela. Los alumnos que tuvieron al menos una experiencia de repetición tienen resultados escolares sistemáticamente más bajos que quienes no la han tenido. Estas relaciones, sin embargo, aunque positivas son mucho más débiles de lo esperado y definitivamente mucho menores que las correlaciones con repetición. La magnitud más alta ($r = 0.10$) se registró en Argentina; México presenta una correlación levemente inferior y en Uruguay no hay relaciones estadísticamente significativas cuando la estabilidad cubre los dos últimos años de escuela, y sí aparece una correlación débil pero significativa (0.07) si se considera la máxima estabilidad (toda la primaria en la misma escuela).

En los cuadros V.9 y V.10 se incluye en el segundo panel, las correlaciones parciales entre los indicadores de socialización y los de aprendizaje, controlando por el capital familiar y la condición de actividad del alumno. Allí, la composición del hogar deja de ser un

predictor significativo en Chile y en Uruguay: la relación bivariada observada era por lo tanto, muy probablemente espúrea. Las dos modalidades de control social pierden gran peso hasta transformarse en no significativo en el caso de México, cuestión que podía anticiparse al examinar la relación de orden zero existente entre control social y capital familiar. Sin embargo, el hecho de que la asociación no haya desaparecido totalmente para los estudiantes argentinos constituye un hallazgo alentador para la tesis de que los efectos de las modalidades de control argumental dependen, pero sólo en parte, de la clase social de la familia. Los dos indicadores de socialización en grupos de pares mantienen sus efectos. La relación entre el aprendizaje y la condición de estabilidad en la escuela siguen siendo negativos, aunque más débiles luego de introducir los controles por capital familiar y trabajo infantil. La condición de repetidor mantiene su efecto negativo aunque con un valor menor al observado anteriormente.

V.7. CONCLUSIONES E IMPLICANCIAS DE LOS HALLAZGOS

Este capítulo añade una tercera dimensión al modelo teórico de la estructuración de la desigualdad de aprendizajes explorando la relación que existe entre la socialización (esto, es, los modos y tipos de formación de la conciencia moral en el sentido de Durkheim) con el desarrollo cognitivo. Para realizar esta tarea, partí del marco teórico de referencia más empleado hoy en día en la investigación de estos problemas y que resulta de la propuesta de James Coleman sobre el capital social. La discusión de los trasfondos de esta noción me permitió proponer tres cambios conceptuales que no hacen más que retomar la rica tradición sociológica que fuera trabajada en cuestiones de socialización.

Con un primer cambio conceptual sustituí la idea de recursos (intrínseca en la idea de capital) por la noción de reglas o esquemas morales adquiridos mediante procesos de socialización. Mediante un segundo cambio conceptual re-introduje la contraposición de Granovetter entre vínculos fuertes y débiles para conceptualizar que esas reglas o esquemas de solidaridad podrían ser por un lado, propias de los grupos de status (y por tanto, con un predominio de las solidaridades mecánicas) y por otro lado, redes sociales de vínculos débiles (y por tanto, con un predominio de solidaridades orgánicas). Finalmente, el tercer cambio consistió en distinguir entre agencias de socialización, un giro que a la vez refiere a las fuentes de las reglas de sociabilidad y al nivel de análisis que se toma para analizar las relaciones macro /micro. Añadí a estos tres cambios la razonable sospecha con base teórica y empírica que la investigación debería partir de hipótesis que establezcan diferencias de género en cada uno de los temas abordados. El conjunto de estos tres aspectos me llevó a definir una primera y tentativa tipología general en la que se distinguen 12 procesos de socialización (adquisición de reglas de solidaridad).

Una vez hechos estos cambios, recuperé la teoría de Bernstein y de Cook-Gumperz para el análisis de cómo la estructura de roles y los procesos de comunicación entre padres e hijos

definen dos tipos de control social de los niños en la familia: el argumental y el posicional. Si ambos se piensan definiendo ejes cartesianos, sería posible analizar múltiples contextos de interacción (desde la conversación sobre el futuro educativo de los hijos hasta las normas de horarios para levantarse y acostarse diariamente). A pesar de que no hay indicadores apropiados para los cuatro países analizados, tomé la decisión de introducirlos para aquellos países en que al menos se podían ubicar indicadores aproximados, aún cuando sólo se contara con una de las dos dimensiones del proceso de socialización (Argentina y México).

Los análisis preliminares realizados en este capítulo hacen razonable la hipótesis que sostiene la existencia de efectos diferenciales de la socialización familiar y del grupo de pares sobre los aprendizajes que resultan sólo parcialmente correlacionados con los indicadores de posición de clase social y de sexo. Esto proporciona un sustento razonable para considerar que la exclusión de estos determinantes en un modelo explicativo multivariado podría generar sesgo en la estimación de los parámetros estimados para otras propiedades individuales o familiares.

Estos hallazgos deben ser tomados con cautela. La magnitud de estos efectos, empero, no resulta congruente con las pretensiones sostenidas por las teorías discutidas. Los indicadores que muestran más fuertes asociaciones son aquellos denominados indirectos, por el hecho de medir factores que la teoría supone asociados ya sea a las distintas modalidades de socialización familiar, o sea a la continuidad o ruptura de los grupos de pares. También, se debe considerar que el análisis comparativo entre países mostró que sólo los indicadores indirectos ("estructurales") tienen un patrón de relaciones consistente (magnitud y sentido similares), en tanto que los indicadores de control social intrafamiliar tienen efectos distintos para los dos países en que se cuenta con información.

Finalmente, ha de observarse que aquí no se ha analizado expresamente las modificaciones en los efectos de estos factores para cada posición social y sexo del estudiante. Ambos aspectos son pertinentes en vista de que la discusión sobre las teorías considera que existen variaciones en las formas de control social intrafamiliar entre varones y niñas, y que además éstas son diferentes según la clase social. En consecuencia, será necesario especificar el modelo multivariado incluyendo tanto los efectos principales como las interacciones entre estas variables.