

ESTRATEGIAS EDUCATIVAS DE FAMILIAS DE CLASE ALTA

Un estudio exploratorio

VERÓNICA GUBBINS FOXLEY

Resumen:

Esta investigación explora las estrategias educativas de familias de clase alta. Específicamente, la lógica cultural subyacente que las organiza y les da sentido en el ámbito particular de la socialización académica de sus hijos. El análisis de las entrevistas realizadas establecieron cinco ejes semánticos estructurantes: libertad de elección para la conservación de prestigio y posición social; la privatización de las decisiones educacionales para los hijos; el desarrollo cognitivo-cultural de los hijos como principio organizador de las decisiones educacionales; la felicidad como rector de la acción parental; y la madre, como principal agente de conservación del prestigio y poder social de la clase alta. Estos ejes organizan las estrategias educativas parentales desde una lógica de consumo de servicios educacionales y disposición pragmática-instrumental hacia la escuela.

Abstract:

This study explores the educational strategies of upper class families; specifically, the underlying cultural logic that organizes and provides meaning in the setting of their children's academic socialization. An analysis of the interviews carried out established five structuring semantic areas: the freedom of choice for conserving prestige and social position; the privatization of educational decisions for children; children's cognitive/cultural development as an organizing principle of educational decisions; happiness as the guide for parental action; and the mother, as the primary agent for conserving the prestige and social power of the upper class. These areas organize parents' educational strategies based on the logic of consumption of educational services and pragmatic/instrumental identification with the school.

Palabras clave: clases sociales, familias, estrategias educativas, Chile.

Keywords: social classes, families, educational strategies, Chile.

Verónica Gubbins Foxley es profesora-investigadora y directora del área de Psicología Social-Comunitaria en la Facultad de Psicología de la Universidad Alberto Hurtado. Almirante Barroso 10, Santiago de Chile. CE: vgubbins@uahurtado.cl

Introducción

Para mejorar calidad educativa, la política pública chilena ha optado por el modelo *school choice*, que se apoya en la convicción de que la eficacia escolar depende centralmente de los mecanismos y reglas del mercado aplicados al sistema de educación formal. Se argumenta que la libre elección de establecimiento por parte de los padres fuerza a las escuelas a competir entre sí, lo que, a su vez, las induciría a desarrollar acciones para mejorar la calidad de su oferta junto con una mayor diversificación de la composición social de su estudiantado. El supuesto es que todas las familias pueden acceder en igualdad de condiciones a la escuela de su preferencia y percibida de mayor calidad educativa. Sin embargo, la desigualdad educativa se mantiene (OCDE, 2013; SIMCE, 2012).

La literatura especializada muestra que la clase social de pertenencia constituye un factor explicativo relevante de la desigual trayectoria escolar de la infancia (Coleman, 1987; Bourdieu y Passeron, 2001 y 2004; Duru-Bellat y Van Zanten, 2009; Marks, Cresswell y Ainley, 2006). Este concepto de clase social suele construirse a partir de criterios de clasificación de orden estadístico (Huerta, 2012; Sirin, 2005). Lo que aquí se privilegia es la dimensión estructural del fenómeno (como el nivel socioeconómico y educacional de los padres, recursos educativos en el hogar, entre otros) (Huerta, 2012; Marks, Cresswell y Ainley, 2006; Sirin, 2005). La evidencia también sugiere que no existe una relación directa y causal entre posición socio-económica de los individuos y sus resultados educativos. Desde una perspectiva ecológica del desarrollo humano se sostiene que los procesos y significados percibidos que se despliegan a nivel de las relaciones intrafamiliares (micro-sistema) contribuyen tanto o más que los factores socio-económicos familiares para explicar la trayectoria escolar de niños y niñas de origen social diferente (Bronfenbrenner, 2005; Epstein, 2013). El estilo educativo de los padres tendría un efecto predictor incluso más poderoso sobre el logro educativo de los hijos [a lo largo del texto la referencia siempre será a mujeres y hombres], que el nivel socioeconómico familiar (Amatea, Smith-Adcock y Villares, 2006).

El estudio de los estilos educativos familiares se ha abordado fundamentalmente a partir de dos modelos. El mayor volumen de estudios consultados se apoya en el modelo de Baumrind (1971) (posteriormente ajustado por Maccoby y Martin, 1983) (Dehyadegary, Yaacob, Juhari y Talib, 2012; Di

Giunta, Uribe y Márquez, 2011; Domenech, Donovan y Crowley, 2009; García y Gracia, 2009; Jonynienė y Kern, 2012; Pérez, 2012; Winkler, Salehuddin y Stanbury, 2013; Zimmermann, Eisemann y Fleck, 2008). Estilo educativo parental se entiende aquí como la constelación de actitudes que se configura fundamentalmente a partir de dos dimensiones: la capacidad de hacer exigencias y poner límites a los hijos (control) y de responder con afecto a sus necesidades (responsividad). De la combinación entre ambas surgen cuatro estilos parentales: autorizativos o de elevada exigencia y baja responsividad; negligentes, de alta exigencia y baja responsividad; indulgentes con la exigencia pero con alto grado de responsividad y autoritarios, con alta exigencia y baja responsividad (Barnhart, Raval, Jansari y Raval, 2013). Investigaciones realizadas en los últimos años concuerdan en señalar que el estilo que mejor explica el ajuste psicosocial y desempeño escolar de los niños es el autorizativo. Menos concluyente resulta el análisis cuando se trata de pequeños latinoamericanos, en los cuales la indulgencia parental muestra efectos similares al autorizativo sobre la autoestima y rendimiento académico de la infancia (Gracia, Murillo y García, 2008).

Autores como Duru-Bellat y Van Zanten (2009) consideran que la complejidad del fenómeno no puede reducirse a dos dimensiones. Tampoco permite comprender las especificidades que se encuentran entre familias de clases sociales diferentes, particularmente en relación con el problema de la desigualdad educativa. Esta crítica se ha apoyado en la teoría de la reproducción social, que releva la influencia marcadora que ejerce el *habitus* familiar sobre la trayectoria escolar de la infancia. Esta noción busca ser la expresión teórica de un complejo sistema estructurado y estructurante de percepciones, valoraciones, preferencias, decisiones y prácticas que, a su vez, suponen mentalidades y estilos de vida diferenciados entre clases sociales. Se trata de la puesta en práctica de un sentido de percibir, valorar, preferir, ser y hacer, económica y culturalmente condicionados. Lo anterior se ordena a partir de complejos procesos inter-relacionales o lo que Bourdieu (2011) denomina estrategias familiares. Se trata de un término que refiere a la idea de patrones regulares de acción no conscientes que pueden o no estar orientados hacia fines subjetivamente buscados. Los estudios que han derivado de esta teoría han permitido avanzar hacia un concepto más complejo que el de estilos educativos planteado por Baumrind (1971). La noción de estrategias educativas familiares ha contribuido a develar otras

dimensiones complementarias, cuya estructura permite profundizar en la comprensión de las lógicas culturales de crianza asociadas a la posición social de las familias (Lareau, 2002).

Especial atención ha recibido el estudio de las estrategias de las familias de clases media y baja (Lareau, 2002; Larose, Terrisse y Bédard, 2008; Marjoribanks, 2005; Solís-Cámara, Díaz y Barranco-Jiménez, 2008; Van Zanten, 2009). La investigación realizada en países como Francia, Inglaterra y Estados Unidos en esta materia sugiere que las de clase media tienden a desplegar estrategias educativas orientadas a estimular desarrollo socio-cognitivo-cultural y autonomía en los hijos. Las familias más desaventajadas en lo económico conciben el desarrollo infantil como un proceso que se despliega de manera natural y en relación al cual sólo debe remitirse a satisfacer necesidades básicas. Lo robusto de esta evidencia ha facilitado la implementación de programas gubernamentales de alcance nacional orientados a la escuela que permitan, dentro de los límites que imponen las lógicas culturales de crianza de las familias, potenciar una mayor equidad en la formación y el aprendizaje escolar de estudiantes de minorías y clases sociales diferentes (No child left behind policy, en Estados Unidos; The Schooling Strategy's, en Nueva Zelanda; The Children's plan, en el Reino Unido) (Epstein, 2013; Redding, Murphy y Sheley, 2011).

Los trabajos que abordan la relación entre desigualdad y estrategias educativas de las familias de clase alta son más escasos, especialmente en Chile. La evidencia disponible muestra que se trata de una línea de investigación que se encuentra aún en pleno desarrollo y cuyos resultados obtenidos en Brasil y Argentina, por ejemplo, describen una diversidad de estrategias al interior mismo de este grupo que expresan sentidos diferentes atribuidos a la experiencia escolar (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler y Gessaghi, 2012). Menos atención ha recibido aún el estudio de las estrategias educativas de las familias de clase alta en el campo particular de la socialización académica de los hijos. De allí que este estudio busque responder a la pregunta siguiente: ¿cuáles son las estrategias educativas de las familias de clase alta? La hipótesis de trabajo es que su nivel socio-económico y educacional estructura disposiciones, significados y prácticas parentales que buscan diferenciarse de otros grupos sociales y cuya lógica subyacente permite comprender los complejos mecanismos que estas familias despliegan para conservar su posición social de élite. Se trata de lógicas culturales que también contribuyen a reproducir desigualdad educativa.

De este modo, el presente artículo explora la lógica cultural subyacente que organiza y dinamiza disposiciones y prácticas parentales de familias de clase alta, en el ámbito particular de la socialización académica de sus hijos; en este caso, desde la subjetividad de padres de estudiantes de buen rendimiento escolar que cursan educación primaria en establecimientos privados de Santiago de Chile. Se busca ayudar a profundizar el conocimiento de los procesos y significados que despliegan familias de la élite económica y cultural de países con estructura social desigual en su distribución del ingreso y calidad de su oferta educativa como es el caso de Chile. Desde allí, el objetivo es contribuir al nutrido debate internacional que se ha desarrollado en esta materia, aportando evidencia chilena que colabore en despejar el supuesto de que las familias latinoamericanas podrían describir lógicas de acción similares a las que se observan en los residentes en países más homogéneos en lo económico y cultural (Huerta, 2012).

Método

Para responder la pregunta de investigación planteada se decidió realizar un estudio comprensivo, cuyo diseño metodológico fuese cualitativo, exploratorio, descriptivo e interpretativo (Hernández, Fernández y Baptista, 2001). Se trata de construir una propuesta comprensiva “[...] de lo cultural en la práctica de los sujetos [...] al mismo tiempo describir la lógica propia de lo cultural, en su autonomía y funcionamiento en situaciones sociales [...]” (Martinic, 1992:7). Este estudio se enmarca en parte de los resultados que se obtuvieron en una investigación mayor (Gubbins, 2011).

Participantes

Los participantes del estudio fueron seleccionados de forma intencional, secuencial y dinámica. La recolección de los datos, el análisis y los resultados se fueron desarrollando en relación recíproca, es decir que se incluyeron gradualmente nuevos casos de manera de recoger información que permitiese ir contrastando las distintas hipótesis interpretativas que iban emergiendo del análisis. De este modo, los participantes fueron seleccionados en una estrategia sucesiva, lo que hizo posible la inclusión de nuevos casos a partir de criterios de pertinencia, relevancia y saturación teórica (Flick, 2002).

El sistema educativo chileno se organiza en diversos niveles: preescolar, primario y medio, con una oferta de carácter público y privado (no recibe

subvención del Estado). El nivel preescolar atiende a niños menores de 6 años de edad; el primario consta de ocho años obligatorios para alumnos de entre 6 y 13 años de edad y el secundario, cuatro años más, para jóvenes de entre 14 y 17 años. La educación primaria se estructura en dos ciclos: el primero que va de primero a cuarto año básico, y el segundo, de quinto a sexto año. Algunas investigaciones señalan que el mayor involucramiento parental se observa entre el primer y el segundo ciclo básico (Drummond y Stipeck, 2004; Epstein, 2013; Spera, 2005). Existe consenso entre investigadores que éste es el periodo de la vida en que se sientan las bases del desarrollo de la persona y se van estructurando física, psíquica, emocional y socialmente, lo que modelará y perfeccionará durante el resto de su vida (Vygotski, 2003).

Los participantes fueron seleccionados por ser el principal interlocutor de los docentes de los cursos seleccionados, cuyos hijos cursarían los dos últimos años del primer ciclo básico y los dos primeros del segundo (3° a 6° año de la educación primaria) en cuatro establecimientos educacionales privados ubicados en zonas urbanas de la capital chilena, situados en las comunas de mayor homogeneidad socio-económica en Santiago (Vitacura y Las Condes) (Agostini, 2010). La definición de la clase social de origen fue realizada a partir de los criterios de clasificación socio-económica que ocupa el Ministerio de Educación chileno (SIMCE, 2009). Se definió la variable buen rendimiento escolar de los estudiantes como el promedio de notas certificado por el colegio y que se encontraran por sobre el promedio de notas de su curso. Los criterios de exclusión consistieron en que los hijos no fueran alumnos de establecimientos pertenecientes a congregaciones o movimientos religiosos (Compañía de Jesús, Shoenstatt, Opus Dei, Legionarios de Cristo) porque algunas investigaciones realizadas en Chile señalan un importante y homogéneo involucramiento parental en este tipo de establecimientos (Martinic, Anaya y Torrendell, 2006). Si los participantes eran del mismo colegio se tuvo especial cuidado que no se conocieran y no tuvieran a su hijo en el mismo curso.

El grupo en estudio quedó constituido de 10 mujeres de un promedio de 38.5 años de edad y 2.5 hijos. Respecto al nivel de escolaridad alcanzado, ocho de las entrevistadas cursaron educación superior completa (universitaria o técnica) y dos con enseñanza media terminada. Entre las ocupaciones, prevalecieron propietarias de pequeñas empresas, otras

con cargos de gerencia general en grandes empresas familiares, trabajadoras dependientes del sector hotelería y de seguros, dos profesionales independientes y una ama de casa. Estas madres declararon contar con un ingreso autónomo familiar promedio de aproximadamente cinco mil dólares mensuales. En términos de estructura familiar, cuatro de ellas a cargo de un hogar mono-parental y 6 de hogares bi-parentales (según las tipologías de estructuras familiares empleadas por el Censo de Población y Vivienda de Chile, INE, 2003).

Procedimiento y técnicas empleadas

Para la selección de los participantes se recurrió a informantes clave (directores o profesores jefes de los establecimientos), quienes proporcionaron un listado de posibles interesados en participar de manera voluntaria en el estudio. Posteriormente, se buscó establecer contacto con cada uno de los adultos a entrevistar, vía telefónica, donde se les explicó el contexto y los objetivos del estudio. Para dar garantías de su aceptación voluntaria a participar, y ser grabados en sistema de audio, se solicitó la firma de un consentimiento escrito. No obstante haber contactado varones, sólo fueron las mujeres las que aceptaron participar.

La recolección de los datos se organizó a partir de entrevistas semi-estructuradas. El enfoque cualitativo asume que este tipo de entrevista abre la oportunidad para que, ante cada una de las respuestas a las preguntas de un determinado guión, se exploren de manera inestructurada aspectos derivados de las respuestas proporcionadas por el entrevistado. Además, otorga una mayor flexibilidad al contar con preguntas tanto abiertas como cerradas que permiten una mayor facilidad en la expresión de los puntos de vista de los participantes y un espacio más adecuado para la profundización sobre la temática que se estudia (Flick, 2002). La primera etapa se orientó a la construcción del guión de entrevista, que fue validado entrevistando a dos participantes que cumplieran con los criterios de inclusión, de manera de asegurar la consistencia entre los objetivos de la investigación y la información que podría recogerse mediante el guión definido. Las entrevistas se realizaron durante la primavera de 2009, cada una duró aproximadamente una hora y fue transcrita en su totalidad por un profesional especializado. El análisis de las entrevistas iniciales fue cotejado por un investigador externo al equipo.

Método de análisis

El análisis se apoyó en el método de Análisis Estructural Semántico (Greimas, 1966; Piret, Nizet y Bourgeois, 1996). La pertinencia de su elección se fundamenta en que propone criterios, técnicas y rigurosos pasos metodológicos para la reconstrucción de los significados que los sujetos y grupos sociales producen según el contexto cultural en que se desarrollan. El método comienza con la construcción de los códigos que servirán de base para el análisis semántico. Se inicia con la identificación de unidades mínimas de significado (palabras u oraciones) cuya relación de oposición binaria con otras presentes (o implícitas) en el texto permite develar el contenido semántico de lo que se está comunicando o lo que Greimas (1966) denomina como eje semántico. Como lo sugiere Martinic (1992), un significante no tiene significado en sí mismo. Puede asociarse a muchos otros por condicionamiento del mundo cultural de pertenencia del entrevistado. Esta cuestión se hace especialmente notoria en estructuras sociales donde la diversidad de contextos económicos y culturales permite describir estratos o clases sociales diferentes. El segundo paso de definición de significados se relaciona con la clasificación según la valoración o propiedades atribuidas por el hablante a los significantes referenciados. Es la articulación del principio de oposición con la valorización realizada, positiva (+) o negativa (-), la que finalmente permite construir el eje semántico específico al discurso en análisis (Martinic, 1992). A continuación, se busca organizar el conjunto de ejes en un sistema calificativo mayor compuesto de una serie paralela de atributos que lo califican, positiva o negativamente (estructura paralela de significados). Posteriormente, el método exige indagar en principios organizadores de significado de segundo orden, esto es, profundizar en las relaciones entre ejes semánticos diferentes o de calificación inversa (donde incluso uno de los términos de un eje puede ser definido como la totalidad de un nuevo código de calificación). Los distintos cruces que se pueden establecer entre ellos sirven de base para la estructuración de nuevos campos de significado, o lo que Martinic (1992) denomina productos axiales. Cada uno de ellos condensa un conjunto de calificaciones que contribuyen a diferenciar y caracterizar distintas tipologías o perfiles de acción simbólica.

Sin embargo, la noción de estrategias educativas aquí abordada, exige profundizar en la dinámica de la acción simbólica (o modelo actancial) develando los mecanismos que las familias de clase alta emplean en el

campo particular de la socialización académica de los hijos. Se trata de un esquema interpretativo que permite aproximarse a la comprensión de la dialéctica que se construye entre condiciones económicas y culturales de vida y los principios organizadores de significado reconstruidos. El supuesto es que la acción del sujeto adquiere sentido en tanto se apoya en el acceso y uso de determinados recursos educacionales y culturales, condicionado por la estructura de capital familiar, y cuya dinámica se moviliza a partir de principios rectores de carácter simbólico o destinatarios de la acción. La noción de estrategias educativas que se construye en esta investigación remite a un sistema dinámico de relaciones semánticas entre recursos, disposiciones y prácticas, dirigidos a que los hijos reproduzcan un *habitus* que, consciente o no, se orienta a fines de conservación de su posición social de élite.

Resultados

Los resultados que a continuación se presentan refieren a cinco ejes cuyas relaciones semánticas permiten delinear y comprender parte del campo de significado subyacente a las estrategias educativas de familias de clase alta en el ámbito particular de la socialización académica de los hijos. No obstante la heterogeneidad en nivel de escolaridad y actividad laboral (remunerada o no) que este grupo presenta, el análisis de las entrevistas permite proponer un perfil general de los principios que organizan y dan sentido a las acciones de socialización académica que despliegan familias situadas en la más alta posición económica y cultural de la estructura social.

Libertad de elección para la conservación de prestigio y posición social

Los resultados muestran con nitidez cómo la posesión de recursos económicos determina la capacidad y oportunidad que estas familias tienen para ejercer el derecho de libre elección que se promueve desde la política educativa nacional. La idea de postular a un establecimiento educacional subvencionado no aparece, explícita ni implícitamente, en los relatos analizados. Dentro de los criterios de elección del establecimiento, más allá de razones prácticas como es la cercanía del colegio al domicilio familiar, se orientan hacia la adquisición de idiomas, especialmente el inglés. Un segundo campo de valoración se relaciona con cuestiones de carácter educativo: se privilegian, por una parte, los colegios que cuenten con un proyecto institucional centrado en el desarrollo de la persona y sus valores

por sobre el éxito académico de sus estudiantes. Se considera la calidad académica que incentive el desarrollo de la lógica en el pensamiento de los niños, incorpore actividades lúdicas y entretenidas, fomente la investigación autónoma en textos especializados, que se apoye en tecnologías de la información, y estimule el desarrollo óptimo de las capacidades de los estudiantes. Por otra parte, un colegio que promueva la autonomía e independencia de los alumnos y cuyos docentes actúen de manera flexible, prudente y ejerzan buen trato hacia los estudiantes y sus familias. El clima escolar percibido es una dimensión relevante de consideración para la elección de establecimiento educativo para los hijos.

No obstante, la composición socio-económica del estudiantado es el criterio que termina definiendo la decisión de matrícula. Se trata de un elemento que –aunque no siempre es explicitado por las madres– busca asegurar que los hijos se mantengan dentro del grupo social de pertenencia. Elegir colegios de prestigio social para la familia y/o donde la madre o familiares cercanos hayan realizado sus estudios primarios y secundarios asegura la conservación del poder económico y social del cual se goza. La elección de establecimiento se realiza por repetición de una tradición familiar de decisiones educativas que busca reproducir formas de socialización recibidas de generación en generación. A modo de ilustración las dos viñetas siguientes, donde C es caso y R es respuesta:

[...] porque era ex alumna del colegio y para mí el colegio [...] reunía entonces las características [académicas de] ser un colegio decente [...] tenía el tema de los idiomas, que para mí era muy importante y el tema cultural [...] y la formación, más la sensación de pertenencia, porque en el fondo, yo creo que la sensación de pertenencia es súper importante [...] porque es verdad que uno necesita vínculo y cuando uno va al colegio [...] por último [...] te haya caído bien mal o más o menos pero ves a la fulana que era compañera tuya, que estaba en un paralelo, hay un sentido de pertenencia [...] (C27, R53).

Porque estuve en ese colegio, y quería que siguieran con las costumbres, iguales que las mías [...] el idioma y la educación también [...] la preparación para después (C28, R5).

Se desvalorizan las instituciones educativas cuya exigencia produzca inseguridad, exceso de cansancio, angustia, estrés, depresión o que no se haga

cargo de casos de *bullying*. También aquellos establecimientos cuyos docentes sean severos con sus estudiantes, no acepten críticas o reclamos o no los consulten en caso de problemas o conflictos entre los niños en el aula.

En consecuencia, la distinción institucional no se apoya en indicadores educacionales promovidos desde los organismos oficiales (como es el puntaje SIMCE en Chile) sino en las características económicas y culturales que conforman la población estudiantil escolar. La calidad de la institución depende mucho más de la similitud en condiciones y modos de vida que de criterios de calidad académica. La elección del establecimiento para los hijos no expresa más que necesidades de conservación de posición y prestigio social, los que se vehiculizan a través del acceso a determinadas redes sociales y adquisición de un capital simbólico que otorga haber estudiado en colegios de mayor prestigio social para la élite.

La privatización de las decisiones educacionales para los hijos: más allá del acceso a educación privada

No obstante la necesidad de conservación de prestigio y posición social, y el alto costo económico que acompaña el acceso a la educación privada, estas familias no parecen considerar que el sistema educacional pueda contribuir por sí solo a desarrollar las herramientas que consideran mínimas y necesarias para la concreción de sus aspiraciones para el futuro de sus hijos. Subyace una concepción educativa que exige desarrollo de la mayor gama de competencias posibles –sean de orden deportivo, artístico, cultural y cognitivo–, por lo que se hace necesario complementar la oferta escolar con una amplia variedad de actividades extra-programáticas, extra-escolares, tutorías o reforzamiento educativo en el hogar (a través de profesores privados o contratación de servicio doméstico con estudios en pedagogía). Estos recursos educacionales abarcan incluso la consulta precoz –y anticipada a lo que eventualmente pudieran solicitar los docentes a las familias– de especialistas que permitan prevenir (o remediar) problemas de conducta o de rendimiento académico. La decisión también abarca acceso a otros recursos culturales tales como asistencia a museos, cines, teatro y la realización de viajes nacionales o internacionales.

La escuela pareciera ser sólo un eslabón más dentro de un complejo sistema de inversión educativa compuesto de otros múltiples y variados servicios que se definen y gestionan privadamente por la familia. Las élites determinan por sí solas –guiadas por la tradición y sus propias creencias

respecto de lo que se considera necesario para el proyecto formativo de sus hijos— el tipo de colegio y complementos extracurriculares que se hagan necesarios. El centro de las decisiones educativas se traslada desde el campo institucional a la intimidad de la vida familiar. A modo de ilustración la cita siguiente:

En otro sentido revisamos también todo lo que era SIMCE, rendición del colegio, y decidimos que por el tipo de personalidad que tiene mi hija un colegio demasiado estructurado o demasiado rígido no nos servía porque ella tiene ciertos rasgos de timidez y entonces eso a ella finalmente la llevaría a estresarse en el colegio. Miramos el SIMCE pero encontramos que finalmente no era una herramienta tan válida para matricularla en un colegio determinado, tampoco optamos por un colegio bilingüe, sino más bien por un colegio que a ella la llevara en su vida académica en ser una persona integral, con valores universales y feliz, y encontramos que ese colegio reunía todos esos requisitos (C30, R27).

Los destinatarios de la acción parental

El análisis también permite descubrir ciertos mandatos o fines no conscientes de la acción parental, no se distinguen por los ingresos autónomos familiares sino que es el nivel de escolaridad de la madre el factor que podría hacer una diferencia en la orientación simbólica que subyace a las estrategias educativas que aquí se construyen. Las mujeres con estudios de posgrados universitarios tienden a situar el desarrollo cognitivo-cultural de los hijos como el principal movilizador de su acción. Es en el análisis del discurso de las madres con educación terciaria de carácter técnico donde emerge la felicidad como principio rector de su actuar. A continuación describimos con más detalle cada uno de ellos.

El desarrollo cognitivo-cultural de los hijos como principio organizador de las decisiones educacionales

Las madres que describen un mayor nivel de escolaridad y declaran ser propietarias de su propia empresa, valorizan de manera especial el desarrollo del gusto por el enriquecimiento cultural de sus hijos. La expectativa es que la escuela debe hacerse tan responsable de promoverlo como ya lo hace la tradición familiar. La calificación de calidad escolar para estas mujeres es, entonces, encontrar docentes motivados por entusiasmar a

los niños con las distintas materias abordadas en clase y preocupados de mantenerse actualizados (especialmente en relación con los avances en las tecnologías de la información). Más que rendimiento académico expresado en la obtención de notas altas, lo que se espera es que la educación formal contribuya –junto a todos los otros recursos educativos en los que invierte la familia– a desarrollar un sentido de percibir preferencias y gusto por las letras, las artes y el conocimiento en general.

Dentro de lo cognitivo existe especial preocupación por estimular el pensamiento meta-cognitivo y la enseñanza de algunas tácticas de planificación y organización del estudio (dividir en capítulos la lectura de un texto, aprender a hacer resúmenes o líneas del tiempo si se trata de la asignatura de Historia, entre otras). El tiempo se destina a explicar tareas, interrogar acerca de lo estudiado para ayudar a consolidar la memorización, corregir eventuales errores en redacción o lectura en voz alta y solicitar ejercicios adicionales (la mayor parte de ellos ideados por las propias madres). Se trata de iniciativas que dan cuenta de la rica experiencia cultural materna asociada al acceso que esta clase social tiene a un amplio y variado conjunto de bienes y servicios culturales junto al alto nivel educativo materno alcanzado.

El principio semántico estructurante de estas estrategias educativas es la formación de una organización cognitivo-cultural y disposicional de base hacia el gusto por una cultura incorporada cuyo refinamiento permita la diferenciación de otros grupos sociales. Asimismo, que estimule el desarrollo de todas las competencias que les permitan ser exitosos en el campo donde decidan desempeñarse. El éxito se entiende aquí como libertad para decidir el propio proyecto de vida en un contexto socio-laboral que trasciende las fronteras del país de origen. Tal como lo sugieren las dos citas siguientes:

[...] o sea eso me importa más que el resultado de la SIMCE, porque finalmente es cultura, yo quiero que sean lo más culto posible, porque para mí el SIMCE no es un índice de cultura ¿Te fijai?, y a mí lo que más me importa es la amplitud de mente, que tengan conocimiento universal (C27, R133).

[...] porque considero yo que en este mundo globalizado ella tiene que saber otro idioma, porque mi abuelo y su abuelo siempre le dicen que una persona que sabe un idioma, vale por uno y el que sabe dos idiomas vale por dos (C24, R131).

La felicidad como principio rector de la acción parental

En este grupo de estudio, dentro de las aspiraciones que dominan el discurso de las mujeres que describen menor nivel de escolaridad, destaca el fuerte interés por el bienestar y felicidad de los hijos. No sólo como ideal de futuro sino como expectativa educacional a todo lo largo de la experiencia escolar. Esto, por sobre el rendimiento académico en la escuela:

Para mí lo primero era que fueran felices, si después de ser felices lograban además desarrollarse de forma más autónoma y tener apertura de mente y todo, fantástico, pero no a costa de la felicidad, o sea yo, como yo no las conocía, es algo que uno va descubriendo a medida que crecen, mi primera prioridad, mi primer barómetro era el grado de felicidad, te fijas, y la cosa académica también ha pasado a segundo plano, o sea yo prefiero tener un hijo con promedio 4 y feliz, que con buenas notas y comiéndose las uñas lleno de angustias ¿me entendí? (C27, R61).

El análisis contribuye a develar también la importante valoración que estas familias le otorgan a un óptimo y saludable desarrollo infantil. La vida diaria de los niños se estructura con base en rutinas que buscan equilibrar las obligaciones escolares con sus necesidades de desarrollo integral. Esto se expresa en una rígida organización del tiempo distribuido en horas dedicadas a la alimentación, descanso, juego y estudio. Se trata de una estructura sobre la cual se despliega sensibilidad, atención y capacidad materna para responder a las necesidades y demandas de los hijos. Existe monitoreo diario de las solicitudes que realiza el colegio y supervisión de una adecuada respuesta de parte de los hijos. Interesa transmitir, además, que el éxito escolar depende de que los estudiantes tengan auto-control y puedan auto-regular su comportamiento en la sala de clase. Asimismo, aprendan a pedir ayuda cuando se encuentren enfrentados a problemas de comprensión académica o de convivencia escolar. Se valoran los espacios de diálogo y contención emocional de logros y dificultades en materia de aprendizaje y convivencia escolar. Domina una noción de infancia cercana a la de persona por sobre la de menor o dependiente de terceros. Tal como lo sugiere la cita siguiente:

Entonces, para mí es como rico que él esté siempre comunicándose y yo le hago muchas preguntas siempre, también porque yo creo que es importante que el papá también, sepa cómo lo están pasando tus hijos, porque por ahí

uno lee tanto que hay niños hostigados, amenazados ¿ya? y que no se atreven a contarles a los papás (C22, R112).

Estos resultados hacen recordar el estilo educativo parental autorizativo descrito por Maccoby y Martin (1983). Se trata de una disposición parental donde se valora la igualdad de trato, el comportamiento crecientemente autónomo y responsable de los hijos. De allí la actitud siempre atenta de estas madres a prevenir eventual sufrimiento y/o estrés en la escuela.

La madre: principal agente de conservación del prestigio y poder social de la clase alta

El discurso dominante es que la madre debe ser la principal responsable del cuidado y educación de los hijos; en el padre recae el rol de proveedor. Aunque las madres no dedican mucho tiempo presencial al monitoreo de las tareas escolares (principalmente por razones laborales) el control de estas obligaciones está siempre presente. De manera directa, a través de la telefonía móvil o indirecta, a través de la contratación de profesores particulares en el hogar. La madre cumple así el rol de reguladora del bienestar y el desarrollo cognitivo-cultural de los hijos. Función asociada al género que también se ha construido desde su propia historia familiar. Se busca reproducir las prácticas familiares percibidas como exitosas en la propia familia de origen:

Porque siento que le estoy dando todo lo que yo puedo dar y eso es lo que yo aprendí, o sea, yo tuve eso y lo que yo fui y que me ha servido en la vida tratando de pasársela a ellas, como un palo en la posta, porque a mí una vez, a mí con esto me ha resultado, ustedes también aplíquenlo y enseñarles a aplicarlo (C27, R140).

Discusión

El análisis semántico de las entrevistas realizadas devela así, cinco principios cuyas relaciones semánticas permiten delinear una lógica cultural que contribuye a comprender el sentido de la acción parental de familias de clase alta, en el campo específico de la socialización académica de los hijos. Lo que aquí se concluye es que las estrategias educativas de estas familias se configuran a partir de complejos mecanismos que se construyen por la estrecha correspondencia que se descubre entre condiciones económicas y

culturales de vida y principios de significado asociados a las prácticas de socialización académica de los hijos.

Se devela una lógica asociada al consumo y se hace posible en tanto se dispone de una estructura de capital que permite la compra de una amplia gama de servicios educativos y culturales. En cuanto a la escuela propiamente, trasunta una disposición de carácter pragmático-instrumental donde la expectativa es que contribuya, por una parte, a amplificar el desarrollo cognitivo, social y cultural que estas familias buscan inculcar en sus hijos y, por otra, que se constituya en un eficaz proveedor de capital social y de distinción social para ellos. Todo esto, en el marco de un clima escolar nutritivo (Aron y Milicic, 1999).

La elección de la escuela se rige más por la necesidad de pertenencia a grupos sociales percibidos con más estatus y cuya integración favorece que los hijos se mantengan en la élite social y económica del país. Esta lógica se refuerza en la medida en que la política educativa nacional promueve el derecho a la libre elección de los padres como el principal mecanismo de mejoramiento de la calidad educativa de la infancia. Se trata de una estrategia legitimada e incentivada por el propio sistema educacional. Sin embargo, el efecto no esperado es que estas familias no consideran a la escuela como la única alternativa de integración social para sus hijos (como ocurre con familias más desaventajadas en lo económico y lo cultural) (Gubbins, 2013). La escuela es un eslabón más dentro de una estrategia más amplia y que traspasa las fronteras institucionales tradicionales de educación formal de la infancia. Se devela así, lo que podría denominarse gerencial o de administración de recursos a favor del desarrollo cognitivo-cultural y bienestar psicosocial de los niños. Todo ello dentro de un clima relacional de orden autorizativo que busca promover la auto-regulación, el interés y gusto por la adquisición de contenidos y estrategias susceptibles de ser aplicadas en contextos diversos (Fernández, 2006). Según una de las madres entrevistadas:

Me veo súper pragmática, me veo súper *rubocopil* [alude a Robocop], me veo así como gerenciando la educación de mis niñas, sí, me veo así como... Sí, o sea, me veo como, como por logros, como por objetivos (C27, R137).

El destinatario principal del involucramiento de las madres es formar, desde el comienzo de la experiencia escolar de los hijos, una estructura cognitiva y disposicional de base (disciplina, auto-exigencia, autonomía,

responsabilidad, perfeccionismo) que les permita acceder a todas las oportunidades que asegure éxito social y felicidad a futuro. Las madres con más alto capital cultural relacionan la noción de éxito social con la formación de un sujeto que se diferencia de sus propios pares y logra integrarse al espacio social de los sujetos “globales” capaces de hablar varios idiomas y reconocer y desempeñarse de manera exitosa en países con reglas de convivencia socio-cultural diferentes. Interesa que los hijos se “desmarquen” duplicando su valor respecto de lo que tradicionalmente se espera para este grupo (“valer por dos”). Con todo, es la felicidad en tanto poder de realización de proyectos de vida personales y autónomos lo que dinamiza las estrategias educativas del grupo estudiado.

El presente estudio sustenta la evidencia internacional que ya se ha estado desarrollando desde hace algunos años en materia de estrategias educativas de familias de clase media europeas y norteamericanas. Particularmente, la orientación hacia el desarrollo cultural de las prácticas de crianza, y la importancia asignada a la participación de los hijos en diversas experiencias educacionales dentro y fuera de la escuela (Lareau, 2002; Le Pape y Van Zanten, 2009; Vincent, Rollock, Ball y Gillborn, 2012). Lo novedoso de estos resultados, sin embargo, es que el desarrollo cultural al que este grupo particular de familias aspira, no se pone sólo al servicio de la reproducción de un determinado estilo de vida asociado a la élite chilena. La expectativa ahora es el de la diferenciación individual dentro del complejo y difuso espacio de las relaciones globales. La pregunta que surge es si esta nueva dimensión de la existencia social puede llegar a constituir un *habitus* distintivo propio, cuyo fin pueda ser homologable a los intereses de control económico y cultural que se ejerce en tanto élite de una sociedad en particular.

Los teóricos de la reproducción postulan a la escuela como principal reproductora de desigualdades (Blanco, 2009). Los resultados de este estudio muestran cómo la estructura que describen las estrategias educativas de las familias de clase alta también contribuye a mantenerlas y reproducirlas. El factor estructural de las diferencias económicas no puede ser intervenido por la escuela. Sin embargo, la comprensión de las fuerzas socializadoras familiares y su efecto sobre la calidad de los aprendizajes y efectividad escolar, debiera poder ser considerado como parte de las políticas, planes y programas de mejoramiento de calidad educativa. Para el caso de la clase alta, por ejemplo, develar la compleja disposición parental hacia el lugar que la educación formal ocupa dentro del complejo mundo de necesidades

y oportunidades de formación y educación infantil. El consenso nacional que hoy existe respecto de la persistente desigualdad educativa invita a desarrollar una aproximación más compleja integrando los modos particulares en que las familias abordan y significan su propio involucramiento parental en este campo.

Al tratarse de una investigación interpretativa, encuentra sus límites, por una parte, en el propio objeto de estudio. Lo que aquí se ha denominado como “estrategias de involucramiento parental” sólo debe ser considerado como un supuesto teórico respecto de una de múltiples aristas o facetas de un fenómeno altamente complejo como es el de *habitus* familiar. Por otra parte, en lo que puede emerger de la conducción y análisis de las entrevistas, debe tomarse en cuenta que mucho de lo dicho –y no dicho– por estas madres quedará necesariamente oculto a las posibilidades de análisis. Lo que aquí se propone debe ser considerado, entonces, como una hipótesis en proceso de desarrollo.

Esta investigación se interesó por las experiencias singulares, no tanto por su carácter único en cuanto a vivencias, sino porque se constituyen en un medio para acceder a la comprensión de aspectos del trasfondo semántico de la acción social (Barzelay y Cortázar, 2004). Al tratarse de un estudio de carácter inductivo y de pequeña escala, exige ser profundizado a partir de estudios de más largo alcance y representatividad. Las investigaciones realizadas muestran una creciente heterogeneización de mentalidad y estilos de vida al interior de un mismo grupo que comparte similares condiciones materiales de vida, pero que tiene especificidades, por ejemplo, de orden ocupacional (Joignant y Güell, 2009). Se recomienda seguir debatiendo en torno a las estrategias educativas familiares a partir de una mayor especificidad como es la clasificación con base en la ocupación de los padres, grupo étnico de pertenencia, condición de migrante o refugiado, género y edad de los padres, sexo y edad de los hijos, entre otros.

Referencias

- Agostini, C. (2010). “Pobreza, desigualdad y segregación en la Región Metropolitana”, *Estudios Públicos 117*, documentos de Investigación (I-242) de la Universidad Alberto Hurtado. Disponible en: <http://economia.uahurtado.cl/pdf/publicaciones/inv242.pdf>.
- Amatea, E. S.; Smith-Adcock, S. y Villares, E. (2006). “From family deficit to family strength: Viewing families contributions to children’s learning from a family resilience perspective”, *Professional School Counseling*, vol. 9, núm. 3, pp. 177-189.
- Aron, A. M. y Milicic, N. (1999). *Clima social escolar y desarrollo persona*, Santiago: Editorial Andrés Bello.

- Barnhart, C. M.; Raval, V.V.; Jansari, A. y Raval, P. (2013). "Perceptions of parenting style among college students in India and the United States", *Journal Child and Family Studies*, vol. 22, pp. 684-693. DOI: 10.1007/s10826-012-9621-1.
- Barzelay, M. y Cortázar, J. C. (2004). *Una guía práctica para la elaboración de estudios de caso sobre buenas prácticas en gerencia social*, Washington D.C.: Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (INDES)/Banco Interamericano de Desarrollo.
- Baumrind, D. (1971). "Current patterns of parental authority", *Child Development*, vol. 37, pp. 887-907.
- Blanco, E. (2009). "La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 43, pp.1019-1049.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2001). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Madrid: Editorial Popular.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2004). *Los herederos: Los estudiantes y la cultura*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores S.A.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings*, EUA: Sage Publications.
- CASEN (2011). *Pobreza*, Encuesta del Observatorio Social, Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile Disponible en: http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen_obj.php.
- Coleman, J. S. (1987). "Families and schools", *Educational Researcher*, vol. 16, núm. 6, pp. 32-38.
- Dehyadegary, E.; Yaacob, S. T.; Juhari, R. B. y Talib, M. A. (2012). "Relationship between parenting style and academic achievement among Iranian adolescents in Sirjan", *Asian Social Science*, vol. 8, núm. 1, pp. 156-160.
- Di Giunta, L.; Uribe, L. M. y Araque, L.A. (2011). "Attributions and attitudes of mothers and fathers in Colombia", *Parenting: Science and Practice*, 11, pp. 116-128. DOI: 10.1080/15295192.2011.585554.
- Domenech, M. M.; Donovanick, M. R. y Crowley, S. L. (2009). "Parenting styles in a cultural context: Observations of 'protective parenting' in first-generation latinos", *Family Process*, vol. 48, núm. 2, pp. 195-210.
- Drummond, K. V. y Stipek, D. (2004). "Low-income parents' beliefs about their role in children's academic learning", *The Elementary School Journal*, vol. 104, núm. 3, pp. 197-213.
- Duru-Bellat, M. y Van Zanten, A. (2009). *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, París: Presses Universitaires de France.
- Epstein, J. L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento parental en las escuelas: estudios y prácticas*, Santiago. Chile: Fundación CAP.
- Fernández, Tabaré (2006). "Una aproximación a las relaciones entre clase social y habitus: las disposiciones académicas de los alumnos iberoamericanos evaluados por PISA 2003, REICE", *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 4, núm. 1, pp. 71-94.
- Flick, U. (2002). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.

- García, F. y Gracia, E. (2009). "Is always authoritative the optimum parenting style? Evidence from Spanish families", *Adolescence*, vol. 44, núm. 173, pp. 101-131.
- Gracia, E.; Murillo, M. L. y García, F. (2008). "Estilos educativos parentales y ajuste psicológico de los hijos", ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Psicología y Educación, Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Greimas, A. J. (1966). *Semántica estructural: investigación metodológica*, Madrid: Gredos.
- Gubbins, F. (2011). *Estrategias de involucramiento parental en familias de estudiantes con buen rendimiento escolar en educación básica*, tesis de doctorado en Ciencias de la Educación, Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Gubbins, V. (2013). "La experiencia subjetiva del proceso de elección de establecimiento educacional en apoderados de escuelas municipales de la Región Metropolitana", *Estudios Pedagógicos* XXXIX, núm. 2, pp. 165-177. ISSN: 0718-0705.
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2001). *Metodología de la investigación*, Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- Huerta, J. E. (2012). "El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile ¿La desigualdad por otras vías?", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 17, núm. 52, pp. 65-88. ISSN: 14056666.
- INE (2003). *Cuánto y cómo cambiamos los chilenos: balance de una década. Censos 1992-2002*, Santiago: Cuadernos Bicentenario.
- Joignant, A. y Güell, P. (2009). *El arte de clasificar a los chilenos. Enfoques sobre los modelos de estratificación en Chile*. Santiago: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Jonyrienė, J. y Kern, R.M. (2012). "Individual psychology lifestyles and parenting style in Lithuanian parents of 6-to 12-year-olds", *International Journal of Psychology: a biopsychosocial Approach*, vol. 11, pp. 89-117. DOI: 10.7220/1941-7233.11.5.
- Lareau, A. (2002). "Invisible inequality: social class and childrearing in black families and white families", *American Sociological Review*, vol. 67, núm. 5, pp. 747-776.
- Larose, F., Terrisse, B. y Bédard, J. (2008). "Les besoins parentaux au regard de la formation a l'implication scolaire au Québec", *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, vol. 1, núm. 23, pp. 39-61.
- Le Pape, M. C. y Van Zanten, A. (2009). "Les pratiques éducatives des familles", en Duru-Bellat, M. y Van Zanten *Sociologie du Système Éducatif/les Inégalités Scolaire*, París: PUF.
- Maccoby, E. E. y Martin, J. A. (1983). "Socialization in the context of the family: parent-child interaction", en Mussen, P. H. y Hetherington, E. M. (ed.), *Handbook of Child psychology*, vol. 4. Nueva York: Wiley.
- Marks, G. N.; Cresswell, J. y Ainley, J. (2006). "Explaining socioeconomic inequalities in student achievement: The role of home and school factors", *Educational Research and Evaluation*, vol. 12, núm. 2, abril, pp. 105-128.
- Marjoribanks, K. (2005). "Family environments and children's outcomes", *Educational Psychology*, vol. 25, núm. 6, pp. 647-657.
- Martinić, S. (1992). *Análisis estructural: Presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*, Santiago, Chile: CIDE.
- Martinić, S.; Anaya, M. y Torrendell, C. (2006). *Cultura escolar y educación católica. Resumen de resultados preliminares de Estudio Exploratorio de la Educación Católica en Chile*

- (Informe). Santiago: Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación/Pontificia Universidad Católica de Chile/ Area de Educación Conferencia Episcopal de Chile.
- Pérez, P. M. (2012). "La socialización parental en padres españoles con hijos de 6 a 14 años", *Psicothema*, vol. 24, núm. 3, pp. 371-376.
- Piret, A.; Nizet, J. y Bourgeois, E. (1996). *L'Analyse Structurale. Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*, Bruselas: De Boeck Université.
- OCDE (2013). *Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012. Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent*, París: OCDE.
- Redding, S.; Murphy, M. y Sheley, P. (Editors) (2011). *Handbook on family and community engagement*, Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- SIMCE (2009). *Metodología de construcción de grupos socioeconómicos en SIMCE 2008 4º Básico*. Disponible en: http://www.agenciaeducacion.cl/wp-content/uploads/2013/02/Metodologia_GSE_2008_4basico.pdf.
- SIMCE (2012). *Resultados nacionales*, Disponible en: <http://www.Simce.cl>.
- Sirin, S. (2005). "Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic", *Review of Educational Research*, vol. 75, núm. 3, pp. 417-437.
- Solís-Cámara, P.; Díaz, M. y Barranco-Jiménez, L. (2008). "Valoración objetiva del estilo de crianza y las expectativas de parejas con niños pequeños", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 40, núm. 2, pp. 305-319.
- Spera, C. (2005). "A review of the relationship among parenting practices, parenting styles, and adolescent school achievement", *Educational Psychology Review*, vol. 17, núm. 2, pp. 125-146. DOI: 10.1007/s10648-005-3950-1.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires: Paidós.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*, París: PUF.
- Vincent, C.; Rollock, N.; Ball, S. y Gillborn, D. (2012). "Being strategic, being watchful, being determined: Black middle-class parents and schooling", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 33, núm. 3, pp. 337-354.
- Vygotski, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica.
- Winkel, H.; Salehuddin, K. y Stanbury, J. (2013). "Developmental milestone expectations, parenting styles and self-construal in Malaysian and Australian caregivers", *Kajian Malaysia*, vol. 31, núm. 1, pp. 19-35.
- Ziegler, S. y Gessaghi, V. (2012). *Formación de las élites: investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia*, Buenos Aires: Manantial-Flacso.
- Zimmermann, J. J.; Eisemann, M. R. y Fleck, M. P. (2008). "Is parental rearing an associated factor of quality of life in adulthood?", *Qual Life Res*, vol. 17, pp. 249-255. DOI 10.1007/s11136-007-9261-x.

Artículo recibido: 15 de enero de 2014

Dictaminado: 10 de marzo de 2014

Segunda versión: 3 de abril de 2014

Aceptado: 7 de abril de 2014