

“En búsqueda de su felicidad”: Construcción y manifestación de expectativas educativas familiares

Paula Arboix Caldentey

Universidad Autónoma de Barcelona, España  

<https://dx.doi.org/10.5209/poso.82273>

Envío: 31 mayo 2022 • Aceptación: 27 mayo 2024

Resumen: **INTRODUCCIÓN:** El objetivo de este trabajo es analizar los procesos de construcción de expectativas familiares y sus formas de manifestación en perfiles educativos dispares, así como su papel en la reproducción de las desigualdades sociales. **MÉTODO:** Se realizaron 7 entrevistas semiestructuradas a madres y padres, con y sin estudios superiores, que tuvieran hijos/as en 3º o 4º de la ESO con el objetivo de abordar la dimensión simbólica y subjetiva de las propias expectativas. **RESULTADOS:** Los hallazgos muestran cómo la formación de las expectativas tiene una significativa vinculación con las trayectorias y experiencias educativas previas de las personas entrevistadas, así como la caracterización de sus hijos/as (mediada por las impresiones del profesorado) y las oportunidades y recursos disponibles percibidos. La manifestación práctica de las expectativas se basó en una integración de la escuela en el hogar y viceversa, y ha sido esencial para lograr una consonancia escuela-familia en aquellos perfiles de educación superior. La manifestación discursiva fue indirecta y menos necesaria en este perfil, dado que los hijos/as asumieron de forma natural la aspiración de la trayectoria universitaria, mientras que los perfiles de educación secundaria requirieron de estrategias más explícitas para gestionar dichas trayectorias. **DISCUSIÓN:** El *habitus* y los distintos capitales (especialmente el cultural) son elementos esenciales en la constitución y transmisión de expectativas familiares, que se han mostrado decisivas en la reproducción de desigualdades sociales dentro del ámbito educativo.

Palabras clave: expectativas familiares; implicación familiar; perfil educativo; desigualdad educativa.

ENG “In pursuit of their happiness”: Construction and manifestation of family educational expectations

Abstract: **INTRODUCTION:** The aim of this work is to analyze the processes of construction of family expectations and their forms of manifestation in different educational profiles, as well as their role in the reproduction of social inequalities. **METHOD:** Seven semi-structured interviews were conducted with mothers and fathers, with and without higher education, who had children in the third or fourth year of secondary education (ESO). The aim of the interviews was to address the symbolic and subjective dimension of the participants' expectations. **RESULTS:** The findings show how the construction of expectations has a significant connection with the influences on trajectories and previous educational experiences of the people interviewed, as well as the characterization of their children (mediated by teachers' impressions) and the perceived opportunities and available resources. Practical manifestation was based on an integration of the school at home and vice versa, and have been essential for a school-family consonance in those profiles of higher education. The discursive manifestation was indirect and less necessary in this profile, since the children naturally assumed the aspiration of the university trajectory, while the secondary education profiles required more explicit strategies to manage those trajectories. **DISCUSSION:** The *habitus* and the different capitals (especially cultural capital) are essential elements in the constitution and transmission of family expectations, which have been shown to be decisive in the reproduction of social inequalities within the educational field.

Keywords: parent expectations; parental involvement; educational profile; educational inequality.

Sumario: 1. Introducción. 2. Marco teórico. 3. Diseño metodológico. 4. Resultados. 5. Discusión. 6. Conclusiones. 7. Bibliografía.

Cómo citar: Arboix Caldentey, P. (2024) “En búsqueda de su felicidad”: Construcción y manifestación de expectativas educativas familiares. *Polít. Soc. (Madr.)* 61(2), e82273. <https://dx.doi.org/10.5209/poso.82273>

Agradecimiento: Un especial agradecimiento a Albert García Arnau, cuya orientación y aportaciones enriquecieron este proyecto enormemente.

1. Introducción

En las décadas de los setenta y ochenta tuvo lugar en España una expansión educativa de los itinerarios académicos de los y las jóvenes (Elías *et al.*, 2020) producida por una democratización y un proceso de masificación de la educación superior, en la que se han ido incorporando estudiantes de diversos perfiles sociales, económicos y culturales. Esta expansión ha conllevado un aumento significativo en las expectativas verticales (el nivel educativo) de los/as jóvenes, disminuyendo en 10.8 puntos la desigualdad en la perspectiva de ingreso a la educación terciaria en España entre los años 2003 y 2018, en los que el porcentaje de la clase trabajadora aumentó del 48.9% al 70%. Este incremento, sin embargo, no ha implicado necesariamente una disminución de las desigualdades sociales o un acercamiento a la igualdad de oportunidades. La disminución de la desigualdad en las expectativas verticales se ha traducido en un incremento en la segregación educativa horizontal (entre itinerarios de un mismo nivel educativo). Este hecho coincide con la teoría que conceptualiza cómo los niveles educativos saturados se vuelven irrelevantes en el proceso de estratificación, donde la desigualdad asciende en la escala educativa con el tiempo (Valdés, 2021).

La educación, sin embargo, sigue considerándose el medio principal para alcanzar el éxito social, y a pesar de la devaluación de los títulos, la demanda educativa continúa siendo la opción mayoritaria entre los y las jóvenes (Elías *et al.*, 2020: 28), así como la apuesta educativa lo es para las familias. De hecho, según el *I Estudio sobre el papel de madres y padres en la orientación profesional de sus hijos* (Dualiza Bankia, 2020), en 2020 el 66% de madres y padres españoles aspiraban a que sus hijos/as estudiaran en la universidad. Estas cifras difieren según el nivel educativo de las familias, ya que el 73.71% de los que expresaron dicho deseo poseían estudios superiores, mientras que la cifra desciende hasta el 53.05% en el caso de quienes tenían estudios básicos.

Este hecho es especialmente relevante si se presta atención a aquellos estudios que enfatizan el papel fundamental de la familia en la promoción —o no— del éxito académico, social y laboral de los y las jóvenes (Burger y Mortimer, 2021; Fitzmaurice *et al.*, 2021). Concretamente, las expectativas familiares han sido señaladas como uno de los predictores más fuertes e influyentes sobre la trayectoria educativa de los/as estudiantes, sobre todo en lo que respecta al rendimiento académico (Fajardo *et al.*, 2017; Sanzana *et al.*, 2017; Choi, 2018), así como a la configuración de las aspiraciones y expectativas de los y las propias jóvenes (Burger y Mortimer, 2021).

Sin embargo, si bien una gran cantidad de estudios coincide en la importancia de estos hallazgos, su aproximación se ha desarrollado desde un enfoque mayoritariamente cuantitativo, lo que deriva en un vacío sustantivo sobre la explicación de los procesos por los que estas expectativas familiares se crean, construyen y manifiestan. El objetivo de este trabajo es, pues, contribuir a dicha carencia, abordando la dimensión simbólica y discursiva de las expectativas familiares con respecto a la educación de sus hijos/as, así como analizando los mecanismos en que estas puedan reproducir, o no, desigualdades sociales en las trayectorias de los y las jóvenes estudiantes.

2. Marco teórico

La terminología de las expectativas ha sido variante en la literatura educativa, tratándose desde una gran variedad de dimensiones, según su perspectiva de corto, medio o largo plazo (Elías *et al.*, 2020), su visión optimista o conformista, su percepción de capacidad de control (Burger, y Mortimer, 2021), así como su ambición o su direccionalidad (Valdés, 2021). Este trabajo centra el foco en la diferenciación del término “expectativa”, entendida como aquella creencia sobre la probabilidad de alcanzar cierto logro, en la medida que se den las oportunidades necesarias (Burger y Mortimer, 2021), frente a su dimensión más idealista, la aspiración. De acuerdo con la literatura, las aspiraciones hacen referencia a metas o escenarios ideales, mientras que las expectativas son el resultado de una valoración de lo que es pertinente y posible para una persona a partir de la condición específica en la que se percibe a sí misma y su situación (Hernández y Padilla, 2019: 226).

En el ámbito educativo, las expectativas harían referencia a una perspectiva realista sobre el nivel educativo esperado, considerando elementos específicos como los recursos o la información disponible (Hernández y Padilla, 2019). La similitud o disparidad entre aspiraciones y expectativas, mediadas por la posición que ocupa la persona dentro de la estructura social, deriva en estrategias adaptativas de ajuste que, a su vez, se traducen en acciones y elecciones concretas (Elías *et al.*, 2020). Según Elías *et al.* (2020), la formación de las expectativas es un proceso intrincado y complejo en el que intervienen tres factores esenciales: (1) individuales, asociados a dimensiones cognitivas y actitudinales; (2) familiares y sociales, vinculados a las diferencias en función de la clase social; (3) e institucionales, donde la escuela y la experiencia escolar adquieren protagonismo.

Este estudio se centra en el ámbito familiar, concretamente, en el rol de las expectativas familiares, que se han mostrado como uno de los factores predictivos más significativos para el éxito académico de los hijos e hijas (Yamamoto y Holloway, 2010), así como para la determinación de sus trayectorias e itinerarios educativos futuros (Andrew y Hauser, 2011). La conclusión más recurrente se centra en la influencia de estas expectativas en el rendimiento académico de dichos jóvenes (Fajardo *et al.*, 2017; Sanzana *et al.*, 2017; Choi, 2018), pero también, en su ajuste escolar (Álvarez y Vall, 2020), motivación, sentido de eficacia (Wang *et al.*, 2021), resiliencia y persistencia en la escuela (Yamamoto y Holloway, 2010). Esta vinculación se encuentra mediada por la implicación y participación familiar (Bodovski, 2010; Fitzmaurice *et al.*, 2021), considerada como una exteriorización práctica de las expectativas, y que viene influenciada, a su vez, por las mismas (Sánchez *et al.*, 2016). Yagüe y Lázaro (1971) explican los procesos por lo que todo esto tiene lugar:

Se puede decir sin miedo a equivocarse que a partir de un momento los chicos son símbolo de la potencia y de las preocupaciones del hogar. Cuando los padres piensan en el destino de sus hijos lo hacen presionados por todas sus satisfacciones y frustraciones, sean estas actuales o pasadas. [...] Todo ello contribuye a concretizar sus esperanzas o automatizar la conducta en las decisiones que tienen que tomar para las generaciones que siguen. [...] El resultado es que hasta períodos avanzados de la adolescencia el niño se ve influido en múltiples ocasiones directas unas, inconscientes otras, por esta imagen parental de la vida profesional, y se identifica con ella o sufre las consecuencias (Yagüe y Lázaro, 1971: 85-86).

Así pues, en las expectativas familiares se reflejan valoraciones sobre la educación, las normas comunitarias y su papel en la promoción del éxito social, laboral y personal (Yamamoto y Holloway, 2010), las cuales quedan limitadas al abanico de trayectorias consideradas “aceptables” (Tan, 2017), que vienen en gran medida influenciadas por su posición social, así como por la propia historia familiar (Halim *et al.*, 2018; Lahire, 2019). Este proceso por el que una persona adquiere e interioriza los valores y normas familiares es el que se conoce como *socialización*, especialmente la socialización primaria, en el que la familia representa entornos microsociales que influyen en cómo el infante experimenta el mundo social más amplio (Teachman y Paasch, 1998: 705), transmitiendo componentes afectivos, normativos y cognitivos, que los y las jóvenes incorporan como un orden natural de las cosas (Gil-del-Pino y García-Segura, 2019). Bernard Lahire (2019) destacó en su investigación cómo las condiciones de existencia materiales y simbólicas de las familias ejercen un efecto clave en las formas de ver, pensar y actuar que desarrollan los infantes en su socialización primaria. Según Valdés (2021), el Modelo de Wisconsin constituiría una teoría más concreta de la socialización, que hace hincapié en el proceso en que los y las jóvenes configuran sus expectativas tempranamente bajo la influencia de otras personas significativas, incorporando las expectativas y los planes de estas como los suyos propios.

La influencia de la familia como agente socializador en esta etapa temprana es aún más esencial si se considera la tendencia general hacia una creciente familiarización del sistema social (Ule *et al.*, 2015), en que el rol y la responsabilidad de la familia en la educación integral de los hijos e hijas es cada vez mayor. En consecuencia, las desigualdades en los recursos familiares adquieren más importancia en la perpetuación y reproducción de las desigualdades sociales. Según Keijer (2021), las elecciones educativas de los/as jóvenes estudiantes son una combinación de expectativas, aspiraciones y oportunidades disponibles percibidas, donde el nivel cultural y socioeconómico de las madres y padres es determinante. Este hecho es respaldado por varios estudios que demuestran la relevancia del origen social de las familias, siendo decisivo para el rendimiento (Pishghadam y Zabihi, 2011), la continuidad (Elías *et al.*, 2020) y finalmente los logros (Benner *et al.*, 2021) educativos de los hijos/as, así como para el mismo moldeamiento de las expectativas familiares (Lopez-Agudo *et al.*, 2021). Así pues, las familias transmiten a sus hijos e hijas formas de hablar, pensar y actuar que tienen (o no) consonancia con la escuela según su origen social, contribuyendo a la constitución de relaciones desiguales con el mundo escolar (Lahire, 2019). En palabras de Bodovski (2010), la consistencia entre la clase social de las madres y padres, sus expectativas y sus estrategias sugieren que las familias de niveles socioeconómicos distintos evalúan su lugar en la estructura social y, consciente o inconscientemente, socializan a sus hijos/as según las oportunidades disponibles percibidas para ellos/as. Todo ello concluye en una reproducción de la clase social de las familias y en la persistencia de la desigualdad entre generaciones (Burger y Mortimer, 2021).

Existen varias teorías sobre la reproducción social que explican este fenómeno, siendo una de las más relevantes la del sociólogo francés Pierre Bourdieu. Según este autor, el sistema de educación formal constituye un mecanismo de perpetuación de las desigualdades sociales, actuando como legitimador de la jerarquía social existente al transformarla en una aparente jerarquía de méritos (Bourdieu, 2018). Para explicar este fenómeno recurre a una serie de conceptos que acogen la dimensión de agencia y práctica del individuo, a la vez que enfatizan el influjo de las restricciones y disposiciones derivadas de su posición en la estructura social (Fitzmaurice *et al.*, 2021). En este sentido, su perspectiva analítica permite evidenciar algunos de los mecanismos mediante los cuales se (re)producen las desigualdades sociales, que en este proyecto se aplican a los procesos de construcción y transmisión de las expectativas familiares respecto a los hijos/as. De hecho, varios estudios identifican las expectativas explícitamente como parte del *habitus* (Bodovski, 2010), noción que Bourdieu conceptualizó como un sistema subjetivo, pero no individual, de estructuras internalizadas, esquemas de percepción, concepción y acción comunes a todos los miembros del mismo grupo o clase (Bourdieu, 1977: 86). El *habitus* tiene sus raíces en la crianza familiar y en el lugar que un individuo ocupa en la estructura social, por lo que fue denominado como una “subjetividad socializada” (Bourdieu y Wacquant, 1992: 126).

Al focalizar el análisis en el papel de la familia, algunos estudios hacen referencia al concepto de *habitus familiar*, que engloba un amplio espectro de recursos familiares, prácticas, valores culturales, discursos e identificaciones dadas dentro del hogar (Archer *et al.*, 2012). Lareau (2003) contribuyó a señalar la importancia de las familias en la persistencia de las desigualdades sociales, centrando su análisis en los diferentes estilos de socialización familiar y crianza de los hijos/as estadounidenses. Uno de sus hallazgos principales fue la diferenciación de las estrategias de socialización de las familias de clase media y media alta, que conceptualizó como “cultivo concertado”, en oposición al “logro del crecimiento natural”, propio de la clase trabajadora. Esta socialización proporciona a los/as jóvenes un sentido de lo que es “natural” o cómodo, similar al *habitus* de Bourdieu (Bodovski, 2010). Aplicando la teoría a las expectativas familiares, los niveles educativos elevados se convierten en una biografía normal para las

familias de clase acomodada, mientras que para las de clase trabajadora es un logro contra las probabilidades, aquellas barreras sociales generadas por la falta de movilización e inversión de capitales para sus hijos/as (Vryonides y Gouvias, 2012).

De hecho, en su estudio *Las estrategias de la reproducción social* (2012), Bourdieu concibe la familia como el locus privilegiado de la acumulación y la transmisión, que funciona como sujeto colectivo del que parten la mayoría de las estrategias de reproducción. Define la noción de estrategia como un conjunto de acciones ordenadas en procura de objetivos a más o menos largo plazo, y no necesariamente planteadas como tales, que los miembros de un colectivo como la familia producen (Bourdieu, 2012: 34).

En palabras de Bodovski (2010), las diferencias en el *habitus* proporcionan a los individuos diferentes habilidades culturales, conexiones sociales, prácticas educativas y otros recursos que traducen en distintos beneficios a medida que se mueven por el mundo. Del mismo modo, los conduce a una interiorización de su posición relativa en la estructura social, provocando un ajuste de sus aspiraciones y expectativas según las oportunidades percibidas (Bodovski, 2010); en este caso, las oportunidades que los familiares perciben para sus hijos/as. Dicha percepción viene, a su vez, mediada por la posesión y posibilidad —o no— de movilización e inversión de ciertos recursos o, en palabras de Bourdieu, de *capitales*. El autor define este concepto como “trabajo acumulado, bien en forma de materia, bien en forma interiorizada o ‘incorporada’[...], un principio fundamental de las regularidades internas del mundo social” (Bourdieu *et al.*, 2001: 131), e identifica tres formas principales en las que puede manifestarse, ya sea como: (1) *capital económico*, referente a ingresos, riqueza y activos monetarios, (2) *capital social*, vinculado a la posesión de una red de conexiones, relaciones duraderas y pertenencia a un grupo; y (3) *capital cultural*, pudiendo presentarse este en su estado objetivado (p.e. bienes materiales), institucionalizado (p.e. credenciales académicas) e incorporado (valores, actitudes y disposiciones) (Bourdieu, 1986). Por su lado, Swartz (2008) enfatiza el papel subestimado de las familias en la reproducción de los privilegios, y añade el concepto de lo que denomina *capital familiar*, que define como el conjunto de recursos familiares, es decir, inversiones y esfuerzos que pueden movilizarse para promover logros y logros de clase (Swartz, 2008: 15). Dicho capital puede incluir recursos materiales, humanos, sociales, lingüísticos, psicológicos y culturales (Fitzmaurice, *et al.*, 2021)

Estas formas de capital son mutuamente constitutivas y funcionan de forma aditiva para producir ventajas en el ámbito educativo (Bourdieu, 1986). Este ámbito, junto al entorno familiar, constituirían lo que Bourdieu (2001) denominaría *campos*, los contextos o “microcosmos” sociales específicos en los que se desarrolla el fenómeno analizado. Según el autor, el campo se define como una arena social de lucha por el poder, implícita o explícita, donde los grupos dominantes se sirven de las reglas del juego para lograr sus intereses (Bourdieu *et al.*, 2001). En palabras de Edgerton y Roberts (2014: 195), las posiciones de los individuos dentro de un campo particular derivan de la interrelación de su *habitus* y el capital que pueden movilizar en ese campo, por lo que la interacción de estos tres factores es lo que produce las relaciones de privilegio y dominación (Archer *et al.*, 2012).

Con todo ello en mente, el presente estudio recurre a la perspectiva y enfoque analítico sobre la reproducción de desigualdades sociales de Bourdieu para investigar cómo las expectativas educativas familiares respecto a sus hijos/as se construyen según la propia experiencia de las madres y padres, y se manifiestan según su percepción de las oportunidades y probabilidades de éxito educativo, personal y profesional para sus hijos/as.

3. Diseño metodológico

Con el objetivo de identificar y analizar los procesos y mecanismos inherentes a las expectativas educativas familiares con relación al perfil educativo de las madres y padres, y respecto a la educación de sus hijos e hijas, este estudio pretende responder a la pregunta de investigación: *¿Cómo se construyen y manifiestan las expectativas educativas familiares con relación a la educación de madres y padres con hijos/as en 3º o 4º de la ESO?*

Para abordar la pregunta, se plantean los objetivos específicos siguientes: (1) Analizar la (re)formulación de las expectativas familiares respecto a sus trayectorias educativas previas; (2) Comprender cómo las interacciones con la escuela y con los propios hijos/as influyen en la formulación de las expectativas familiares en perfiles educativos distintos; (3) Identificar y analizar las formas de manifestación y transmisión de las expectativas familiares hacia sus hijos/as según el perfil educativo; y (4) Discernir cómo los recursos de capital económico, social y cultural influyen y median las expectativas familiares en relación a su perfil educativo.

Dado el carácter simbólico, subjetivo y vivencial del objeto de estudio de este proyecto, este se aborda desde una perspectiva cualitativa que permite ahondar y profundizar en el funcionamiento intrínseco de las expectativas, así como su interrelación con diferentes factores personales, familiares, sociales y educativos. Según Gil-del-Pino y García-Segura (2019), esta metodología facilita “un acercamiento intensivo a los fenómenos y nos ubica directamente en la perspectiva de los actores, en sus percepciones y valoraciones de la realidad, en sus expectativas, su visión del mundo y su conciencia” (Gil-del-Pino y García-Segura, 2019: 9).

El universo muestral de este estudio se compone por madres y padres, de entre 45 y 55 años, residentes del área metropolitana de Barcelona, que en ese momento tuvieran algún hijo o hija cursando 3º o 4º de la ESO en un instituto público. El estudio parte de un diseño de muestreo estructural, siguiendo un criterio de representatividad significativa, en que se estipulan los perfiles a partir de las dos variables clave: el curso escolar de los/as hijos/as y el nivel de estudios de las familias. En primer lugar, el curso escolar de los hijos e hijas fue un requisito considerado por el hecho de que, al encontrarse en la etapa

o fase final de su educación obligatoria, tanto los y las jóvenes como sus familias se encontraban en un momento en que debían elegir y reflexionar próximamente sobre qué trayectoria e itinerarios deseaban adoptar a continuación. Esta premisa coincide con lo que Bodovski (2010) destaca sobre el hecho de que la mayoría de los estudios sobre expectativas familiares se focalizan en estudiantes de secundaria, dado que las expectativas de las madres y padres son inmediatamente relevantes para la acción de sus hijos/as. Por otro lado, en segundo lugar, se parte de una diferenciación del capital cultural para la configuración y distinción de los distintos perfiles educativos, establecido a partir del nivel de estudios máximo alcanzado por los y las participantes. Este planteamiento se basa en la premisa de diversas investigaciones que concluyen que el capital cultural, y especialmente el nivel de estudios de los familiares, constituye una de las variables más importantes en la configuración de sus expectativas educativas (Teachman y Paasch, 1998; Pishghadam y Zabihi, 2011; Kirk *et al.*, 2011).

Así pues, la composición final de la muestra resultó en un total de siete participantes (seis madres y un padre), de los cuales cuatro poseían un nivel de estudios superiores y tres tenían un nivel de estudios de educación básica. Véase a continuación la Tabla 1 en la que se muestran los perfiles incluidos en este estudio:

Tabla 1. Perfil de las familias entrevistadas

		Características de las familias				
		Persona entrevistada	Nivel de estudios ¹	Hijos/as	Ocupación	Situación familiar
Nivel de estudios de las familias	Sin estudios superiores	María (madre)	COU	Dos hijos (uno en 4º ESO)	Administrativa	Monoparental
		Patricia (madre)	COU	Dos hijos (uno en 3º ESO)	Secretaria	Monoparental
		Carmen (madre)	FP1	Dos hijas y un hijo (una en 4º ESO)	Administrativa	Biparental
	Con estudios superiores	Carla (madre)	FP2	Un hijo en 4º ESO	Informática	Monoparental
		Emma (madre)	Título universitario	Dos hijos (uno en 4º ESO)	Técnica superior en administración	Custodia compartida
		Alba (madre)	Título universitario	Un hijo y una hija en 4º ESO	Terapeuta	Custodia compartida
		César (padre)	Título universitario	Un hijo y una hija en 3º ESO	Técnico superior en administración	Biparental

Fuente: elaboración propia.

Este estudio se basó en la realización de entrevistas semiestructuradas en profundidad, las cuales se desarrollaron durante el mes de abril de 2022. La duración de las entrevistas fue de entre una hora y media y dos horas, aproximadamente. Los y las entrevistadas fueron debidamente informados del carácter y los objetivos de la investigación mediante un consentimiento informado, en el que se incluía una petición de grabación de audio de las entrevistas que a su vez garantizaba la anonimidad y la confidencialidad de sus datos y respuestas. Todos los datos que aparecen en este artículo se muestran a través del uso de seudónimos. A lo largo del trabajo de campo se siguió un criterio de saturación discursiva para la determinación del número de entrevistas finales, basado en la redundancia del discurso y cuya validez recae en su referibilidad y aplicabilidad (Alonso, 1998).

Los temas tratados en las entrevistas se organizaron en tres grandes bloques. En primer lugar, se preguntó por la trayectoria y experiencia pasada relacionada con la educación de los propios participantes, así como la reconstrucción de la trayectoria escolar de sus hijos/as. En segundo lugar, se abordó la manifestación discursiva y práctica actual sobre sus aspiraciones educativas respecto a sus hijos e hijas. Finalmente, en tercer lugar, se preguntó por su proyección futura a través de sus expectativas educativas respecto a sus hijos/as, así como sus imaginarios sociales sobre el éxito y el fracaso educativo.

Todas las entrevistas fueron grabadas y transcritas para ser posteriormente codificadas con el programa Atlas.ti. La codificación siguió un proceso abductivo, en el que se partió de una operacionalización previa de conceptos teóricos, construida a partir del análisis sistemático de la literatura sobre expectativas educativas familiares, seguida de una segunda fase de codificación temática a la que se añadieron los códigos emergentes de aquellos elementos que no se habían considerado previamente. El texto se analizó mediante un análisis de contenidos cualitativos siguiendo un enfoque categorial (Gómez *et al.*, 1996). Los códigos se agruparon en cuatro dimensiones principales: 1) Conceptual (que incluía las representaciones e imaginarios sociales y personales sobre la educación); 2) Manifiesta (basada en la manifestación práctica y discursiva de las expectativas de los y las participantes); 3) Relacional (donde se identificaba el rol de las interacciones con los hijos/as, la escuela y otras personas significativas); y 4) Estructural (constituida por la posesión y movilización de distintos capitales y de la posición socioestructural de los y las participantes). A partir de dichos códigos se construyó el modelo de análisis que se presenta a continuación (Figura 1), del cual se establece la conexión e interrelación de los factores que se han considerado esenciales para la interpretación y el estudio del fenómeno en cuestión:

¹ COU: Curso de Orientación Universitaria; FP1: Formación Profesional de primer grado; FP2: Formación Profesional de segundo grado

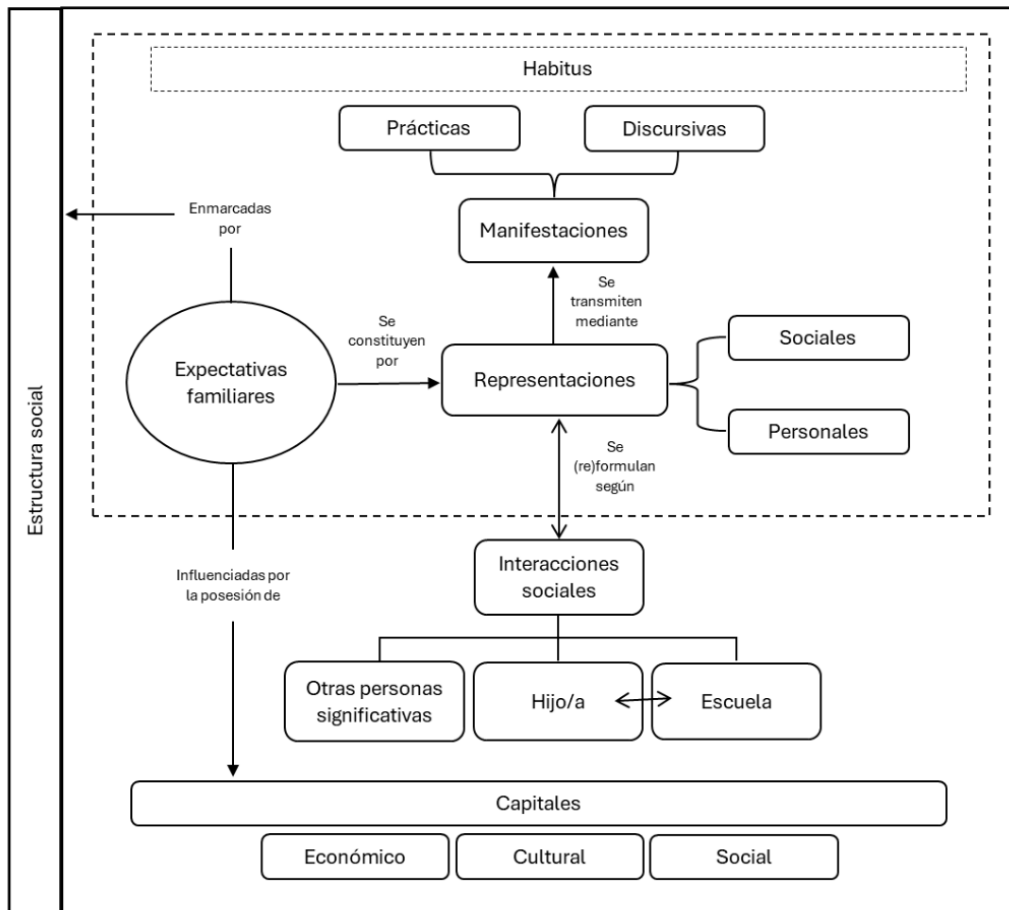


Figura 1. Modelo de análisis

Fuente: elaboración propia.

4. Resultados

Las entrevistas realizadas en este estudio muestran cómo los discursos de las madres y padres participantes sobre la proyección del futuro educativo de sus hijos e hijas varía considerablemente según su perfil educativo. A continuación, se presentan los resultados obtenidos organizados en cuatro bloques, que dan respuesta a los objetivos planteados inicialmente: 1) La formulación de sus expectativas respecto a sus trayectorias y experiencias educativas previas; 2) El papel de la caracterización de sus hijos/as y el rol de la escuela; 3) La manifestación práctica y discursiva de las expectativas; y 4) La mediación de los capitales en la proyección de expectativas.

4.1. Trayectorias fluidas o trayectorias conflictivas

En este apartado se muestra cómo las trayectorias y experiencias educativas previas de las madres y padres entrevistadas influyen en la forma en que transmiten un camino educativo mayor o menormente naturalizado para sus hijos e hijas. Llegado el momento en que los/as jóvenes deben decidir qué itinerario de la postobligatoria tomar, las madres y padres se encuentran con distintas proyecciones de futuro. Mientras que el futuro educativo de los/as hijos/as se experimenta como una proyección fluida en aquellos perfiles con educación superior, tranquila y relativamente fácil de gestionar, para los perfiles de educación secundaria estos imaginarios tienen un carácter más problemático.

Esto se observa, por un lado, en los/as participantes de estudios universitarios que describen la posible (y probable) trayectoria futura de sus hijos e hijas de forma naturalizada y evidente. Si bien afirman no estar en contra de otros itinerarios, parecen haber incorporado en su día a día una perspectiva de futuro que sobresale de todas las demás; que sigan sus pasos y vayan a la universidad.

Lo tenía clarísimo. Esto puede ser una de esas cosas que a nivel familiar se ha dado por hecho [...]. Los grados profesionales están muy desvalorizados y son muy necesarios [...]. Pero... quizá de trasfondo hay el "vale, pero mi hijo no". No lo sé, ¿eh? Pero claro, si siempre han vivido este mantra... (Emma, madre, estudios universitarios, hijo en 4º de ESO).

En consecuencia, los hijos e hijas de estas familias parecen haber incorporado esa proyección como una aspiración lógica y natural, asumiendo la elección del bachillerato como el paso siguiente más razonable; desean ir a la universidad aun sin saber concretamente qué estudiar.

Yo creo que ella se ve en la universidad, también un poco como me veía yo también [...]. Pero claro, luego le preguntas qué quiere estudiar en la universidad y evidentemente no lo sabe (César, padre, estudios universitarios, hija en 3º de ESO).

En cambio, aquellos perfiles con educación secundaria enfatizan una fuerte necesidad de luchar contra el ejemplo que sienten que presenta su propia trayectoria dentro del ámbito educativo. Su objetivo de incorporar en sus hijos/as una vinculación con la institución escolar, que ellas mismas perciben como ajena, influye negativamente en su sensación de autoeficacia en el momento de aleccionar o asesorar a sus hijos/as.

¿Qué le puedo decir? Si yo ni siquiera empecé. Yo ni empecé (María, COU, hijo en 4º de ESO)

Como yo no he podido acabar la carrera y no... bueno, tienes una experiencia de qué significan ciertas cosas y cómo afrontas tu vida. Y ves esa actitud y pues, te preocupa (Patricia, madre, COU, hijo en 3º de ESO).

Así, la distancia simbólica que este perfil de entrevistadas mantiene con el ámbito educativo se transmitir a los y las jóvenes. Algunas investigaciones, de hecho, destacan cómo estos sentimientos de confianza y de legitimidad respecto a la escuela se traducen de las familias a sus hijos e hijas (Lahire, 2019). Esto deriva, en ocasiones, en experiencias conflictivas dentro de la escuela por parte de estos/as jóvenes, lo que a su vez disminuye la perspectiva de las madres de que continúen hasta la educación superior.

4.2. La caracterización de los hijos e hijas y el rol de la escuela

La relación que los y las jóvenes estudiantes establecen con la escuela, así como la relación que la propia institución establece con las familias, emerge como un factor importante en la caracterización que las madres y padres de este estudio construyen respecto al rol de sus hijos/as como estudiantes. Esta caracterización es, a su vez, (re)formulador de las expectativas familiares, las cuales se vuelven más optimistas cuanto más positiva es su valoración.

Así pues, en los discursos puede observarse cómo estas representaciones difieren claramente según el perfil educativo de los y las participantes, tal como se manifiesta en las dos nubes de palabras que muestra la Figura 2. Como puede observarse, los adjetivos que los y las participantes con estudios superiores utilizan para describir a sus hijos/as son atributos acordes a lo que la institución académica reconoce y valora como positivos (organizado/a, responsable, autoexigente). En cambio, las madres con estudios secundarios recurren a atributos menos atractivos, como la impulsividad, la desmotivación o la pereza.

Figura 2. Nube de palabras de los adjetivos caracterizadores de los hijos/as



Fuente: elaboración propia.

Esta caracterización de los hijos e hijas viene mediada por la percepción que los docentes trasladan a las familias en contextos escolares, como reuniones y tutorías sobre los/as jóvenes, brindando lo que se percibe como una opinión externa y más objetiva. Sin embargo, los atributos no son neutros, sino que se vinculan claramente con el perfil social de las familias. Este hecho se observa cuando las madres y padres con estudios superiores afirman encontrar placenteras las reuniones, donde sus hijos/as son alabados como alumnos destacados:

Laia² siempre que vamos a las reuniones con su padre es “bueno, habrá que sacar el babero”, porque es maravilloso. La verdad que sí (Alba, madre, estudios universitarios, hija en 4º de ESO).

Uno de los informes que me hicieron decía que Marc era un oasis en el desierto (Carla, madre con FP2, hijo en 4º de la ESO).

En cambio, las entrevistadas con educación secundaria tienen una actitud más recelosa, siendo la ausencia de reuniones un indicador positivo.

Este año da las circunstancias que aún no he hecho ninguna tutoría con el profesor. Tampoco me ha contactado él porque tenga la necesidad de hablar de Eric; entiendo que eso es bueno (María, COU, hijo en 4º de ESO).

4.3. Formas de manifestación de las expectativas educativas familiares

4.3.1. Manifestación práctica: consonancia escuela-hogar en la clase media

Como se ha observado en los apartados anteriores, las madres y padres entrevistadas incorporan distintas formas de armonizar el ámbito familiar con el escolar, consonancia que posteriormente se transmite a sus hijos e hijas. Esta afinidad es mucho mayor en las familias con estudios superiores, hecho que coincide lo que algunos autores (Bodovski, 2010; Fitzmaurice *et al.*, 2021) apuntan sobre la asimilación de la institución escolar con el *habitus* de la clase media, elemento clave para el logro académico de estos/as jóvenes. En las entrevistas, se distinguen diferentes mecanismos a través de los cuales los y las entrevistadas construyen esta afinidad con la institución escolar. Concretamente, se identifican dos: la incorporación de la familia en la escuela y la incorporación de la escuela en el hogar. Por un lado, se observa una participación y vinculación con la escuela a través de la colaboración con la Asociación de Familias de Alumnos (AFA), así como de una fluida comunicación con los tutores:

Bueno, yo estoy en el AFA desde el primer día porque... estaba tan acostumbrada a estar implicada en la escuela [...]. En la escuela de primaria la implicación era total y absoluta [...] Porque para mí es muy importante que él esté a gusto en la escuela (Carla, madre con FP2, hijo en 4º de la ESO).

Por otro lado, la incorporación de la escuela en el hogar se consigue con una movilización del capital cultural, tanto *objetivado*, a través de la construcción de espacios de estudio asemejados a la escuela...

Es decir, yo lo que he hecho es facilitarles que puedan hacerlo. Tienen un espacio de trabajo cada uno, tienen una buena mesa, tienen... que tengan la facilidad y el entorno se preste, que no tengas que ponerte a trabajar en medio del comedor con la tele encendida (Emma, madre, estudios universitarios, hijo en 4º de ESO).

... como *incorporado*, ya sea a través de la implicación en la ayuda y apoyo con las tareas, así como con el propio enfoque de la educación. Este último se desarrolla, concretamente, desde una integración transversal del conocimiento y la inquietud académica en la vida cotidiana familiar:

Que no renuncie nunca a la inquietud ni al conocimiento [...] Mi consejo siempre sería que es importante conocer, saber cómo funcionan las cosas y, por tanto, quiere decir tener los instrumentos necesarios para interpretar lo que está pasando en el mundo. Y eso significa estudiar, y tener una perspectiva determinada (César, padre, estudios universitarios, hija en 3º de ESO).

En cambio, las madres con educación secundaria conciben la educación desde una perspectiva más pragmática. Es decir, con un objetivo de funcionar como trámite o proceso externo por el que obtener un certificado académico y, por ende, un mejor futuro.

Pues que... los consejos son que tiene que estudiar, porque las personas preparadas son las que tienen un mejor futuro, laboralmente. [...] y que... y que se prepare académicamente. Para poder acceder a un lugar de trabajo lo más digno posible. Porque al final esta sociedad es todo titulitis, me sabe mal, pero es todo titulitis (María, COU, hijo en 4º de ESO).

Estas distintas perspectivas sobre la educación y el aprendizaje se traducen en diferencias en el tipo y grado de exigencias académicas en el hogar. Mientras que los/as entrevistados/as con estudios superiores afirman regirse por una ausencia de normas de estudio explícitas (si bien mantienen obligaciones como el aprendizaje del inglés y el desarrollo de algún deporte), para aquellas madres con estudios secundarios la gestión de dichas normas supone una realidad que deben afrontar. Así, las primeras afirman asumir el papel de relativizar la importancia de los estudios, dado que sus hijos/as ya son, de por sí, suficientemente autoexigentes y responsables.

Gestionamos poco los hábitos de estudio de Laia. Porque Laia es muy independiente, entonces ella se organiza y se organiza muy bien (Alba, madre, estudios universitarios, hija en 4º de ESO).

La otra cosa donde puedo ayudar más es en sacarle hierro y desdramatizar y sacarle presión en todo lo que hace. Yo creo que, básicamente, cuando alguien es autoexigente, lo que tenemos que hacer

² Los nombres de los/as hijos/as también han sido modificados con el uso de seudónimos para garantizar su anonimidad.

los que estamos en su entorno es sacarle exigencia (César, padre, estudios universitarios, hija en 3º de ESO).

Por el contrario, las entrevistadas con estudios secundarios necesitan adoptar otras estrategias más explícitas, que a veces desembocan en conflictos con sus hijos e hijas.

Yo... tengo que estar “venga, venga, venga...”. Pero llega un momento que tanto decirle “venga, venga, venga”, al final dice... “no quiero saber nada, es mi problema, déjame tranquilo” (María, COU, hijo en 4º de ESO).

Estas situaciones pueden derivar en frustraciones y arrepentimientos para estas madres, así como a bajos sentimientos de autoeficacia en su relación con sus hijos/as.

Yo creo que lo gestioné fatal. Bueno, porque cuando ves que una persona se encierra en la habitación, está mal, va a clase, pero no hace absolutamente nada, te llaman cada dos por tres de la escuela...[...] ¿Cómo lo llevas? Pues como puedes. [...] Entonces él te dice que esto no le sirve de nada... y piensas ya, seguramente no, pero es que no tengo más herramientas (Patricia, madre, COU, hijo en 3º de ESO).

En este aspecto, la manifestación discursiva (es decir, aquellas conversaciones o diálogos sobre el futuro educativo de sus hijos/as) es un factor significativo a la hora de transmitir y gestionar las expectativas familiares.

4.2. Manifestación discursiva: contextos y estrategias

Como puede inducirse de los fragmentos anteriores, la comunicación entre familias e hijos/as, ya sea sobre las exigencias de estudio como las expectativas de trayectorias futuras, se presenta como un elemento, bien conflictivo o no, según el perfil de los y las entrevistadas. Así, mientras que para los/as participantes con estudios superiores la conversación con sus hijos/as sobre el ámbito educativo forma parte del lenguaje cotidiano dentro de sus hogares...

En casa la conversación es perpetua y es abierta, y nos encontramos en muchos momentos y el debate está siempre abierto (César, padre, estudios universitarios, hija en 3º de ESO).

Pienso es importante. La comunicación [...] Les tienes que hablar porque tiene que ser una cosa natural (Carla, madre con FP2, hijo en 4º de la ESO).

... para aquellas madres de educación secundaria se presenta como una problemática.

No hablamos mucho del tema. No quiere hablar del tema. [...] Y es un problema, porque no... lo puedo ayudar. [...] Tengo que esperar a que él reaccione, y cuando reacciona podemos tener una conversación. Pero una conversación de 10-15 minutos, ¿eh? (María, COU, hijo en 4º de ESO).

Del mismo modo, muchas familias con estudios superiores no se encuentran con la necesidad de mantener conversaciones explícitas sobre el futuro educativo de sus hijos e hijas, dado que sus trayectorias parecen haber sido prestablecidas desde el inicio de su recorrido escolar. Esto puede observarse en las dos citas siguientes, donde Carla explica cómo el bachillerato siempre fue la única opción planteada para su hijo, mientras que Alba comenta que la elección del centro educativo de su hija en su etapa primaria se basó en el hecho de que tuviera bachillerato:

De hecho, bueno, lo del bachillerato es que no nos lo hemos ni planteado, ha venido solo. Él acabó Primaria, entró en la ESO y... ya está. En ningún momento se ha planteado otra cosa (Carla, madre con FP2, hijo en 4º de la ESO).

El conflicto, sin embargo, aparece cuando los y las jóvenes no quieren continuar con esta trayectoria educativa, como es el caso mayoritario de las participantes con estudios secundarios, por lo que se encuentran con la necesidad de buscar alternativas para lo que no siempre se consideran preparadas. Es entonces cuando sus estrategias se vuelven más explícitas y directas, y donde la negociación aparece como un factor importante.

Dice “no, quiero programar”. Pero ¿programar qué? No sé, programar. Digo bueno, entonces... si él no tiene mucha idea, yo aún menos, porque debería hacer ahí una labor de campo y tampoco sé hasta qué punto tengo tanta información ni conocimientos (María, COU, hijo en 4º de ESO).

Yo decía: “A ti te veo de fisioterapeuta, tienes que estudiar fisio, está relacionado con el deporte” [...] Él dijo que no, que se tenía que estudiar mucho. [...] Vale pues... ¿Quieres ser pastelero? Bueno sí... ¿pero quieres decir, mama? Es que yo pastelero... sí pero no. [...] Total que nada (Patricia, madre, COU, hijo en 3º de ESO).

4.3. Expectativas: optimismo vs. preocupación

Finalmente, en cuanto a la proyección del futuro de sus hijos/as *per se*, los diferentes perfiles adoptan perspectivas distintas sobre lo que perciben como probabilidades de éxito o fracaso escolar. Dicha percepción varía notablemente según el perfil social de las personas entrevistadas, dado que identifican distintos

grados de oportunidad y posibilidad para movilizar su capital cultural y económico. Dichas discrepancias se plasman claramente en las siguientes citas, en las que se muestra una clara sensación de confianza y seguridad en los perfiles de estudios superiores, que contrasta con una mayor incertidumbre en las expectativas de las madres con educación secundaria.

Esta última parte la tengo 100%, soy muy optimista [...]. Cuando él tiene algo claro lo acaba consiguiendo, por un camino u otro (Emma, madre, estudios universitarios, hijo en 4º de ESO).

Laia es capaz de... hacer lo que se proponga. No tengo ninguna duda de ella (Alba, madre, estudios universitarios, hija en 4º de ESO).

¿Mi grado de optimismo? Yo quiero ser optimista 100%, pero como siempre veo la botella medio vacía, soy un poco como mi padre [...]. Tengo que hacer un esfuerzo para decir: “No, no, no, mi hijo saldrá adelante” (María, COU, hijo en 4º de ESO).

Como se visualiza en esta última cita, la formación de las propias expectativas tiene una significativa vinculación con el origen social de las familias entrevistadas. Las entrevistas muestran una clara distinción en cómo el discurso sobre la importancia de las salidas laborales es inexistente en aquellos/as participantes que reprodujeron su posición de clase media, difuminada en quienes realizaron movilidad social ascendente, y persistente en los/as que reprodujeron su posición de clase trabajadora.

Así, si bien el deseo y la prioridad de que los y las jóvenes tengan un futuro feliz se encuentra en todos los discursos, la apología a la realización personal se encuentra mucho más presente en el perfil de estudios superiores.

Que haga lo que quiera. Nunca me meteré si quiere hacer una cosa u otra. Yo quiero que sea feliz (César, padre, estudios universitarios, hija en 3º de ESO).

Siempre le digo, como le veo un poco materialista..., no mires tanto si puedes o no ganar dinero, sino que te guste (Emma, madre, estudios universitarios, hijo en 4º de ESO).

En contraste, la visión de éxito para los hijos e hijas de las familias con educación secundaria incluye en mucha mayor medida el deseo de una perspectiva laboral favorable, en el que los estudios funcionan como una vía para lograr un trabajo con buenas condiciones.

Encontrar una cosa que le motive y le haga sobrevivir..., bueno, vivir con unas condiciones normales. Sin sufrir, sin sufrimiento. Materialmente, quiero decir (Patricia, madre, COU, hijo en 3º de ESO).

Su padre tiene una carrera, tiene una carrera de telecos y... yo tengo un grado de administrativo. Y para mí siempre ha sido más difícil que su padre, ¿no? [...] Y siempre les ponemos este ejemplo, ¿no? [...] Que hay dos caminos, que quizá a mí me ha costado un poco más, ¿no? (Carmen, madre con FP1, hija en 4º de ESO).

Tiene que estudiar, porque las personas preparadas son las que tienen un mejor futuro, laboralmente [...] Porque al final en esta sociedad todo es titulitis, me sabe mal, pero es todo titulitis (María, COU, hijo en 4º de ESO).

Algunas veces, esta perspectiva desemboca en conflictos con los/as jóvenes, quienes perciben el discurso de sus familiares como un indicador de desconfianza hacia sus capacidades.

Es verdad que le corté un poco las alas [...]. Es verdad que no le dejo soñar mucho [...]. Entonces él se lo toma un poco mal, se enfada, porque es como que yo no lo apoyo. Pero no es eso, no es que no le apoye, solo quiero que sea consciente (María, COU, hijo en 4º de ESO).

Este discurso, tal como afirma la siguiente entrevistada, viene incitado por sentimientos de miedo y preocupación, vinculados a un bajo sentimiento de autoeficacia en cuanto a su capacidad para brindar ayuda a sus hijos/as en el futuro, especialmente en lo que respecta al capital económico.

También es verdad que yo actúo desde el miedo. [...] El miedo a que no encuentre un lugar de trabajo asequible. [...] Supongo que como mi situación económica es muy limitada, sufro porque no puedo darle todo lo que me gustaría darle para que él pudiera decir “soy libre para hacer lo que...” (María, COU, hijo en 4º de ESO).

Esta situación difiere mucho de las circunstancias de las madres y padres con una mayor diversidad de recursos, quienes mantienen un discurso de despreocupación sobre los itinerarios de los y las jóvenes. En estos casos, la intranquilidad laboral queda sustituida por una inquietud de carácter psicológico-emocional, dado que algunos de sus hijos/as sufren de ansiedad o hiperpreocupación.

Yo lo único que hago es sacarle hierro al asunto. [...] Igual empiezas una cosa y luego tienes que cambiar. Pues ya ves tú qué disgusto, no pasa nada. Como en la vida (Alba, madre, estudios universitarios, hija en 4º de ESO).

Lo demás, es que yo qué sé, no me preocupa mucho. En la vida los itinerarios nunca sabes hacia donde te pueden llevar, y ya está bien que sea así. Pero a mí la única cosa que me preocupa como padre es su estabilidad psicológica y emocional (César, padre, estudios universitarios, hija en 3º de ESO).

Una de las entrevistadas con estudios secundarios argumenta ser consciente del discurso hegemónico que adopta el perfil de familias de clase media respecto a la necesidad de cuidados emocionales, pero manifiesta su imposibilidad de desarrollar los mismos cánones dada la percepción de sus limitaciones económicas.

Bueno, ¿qué debería preocuparme, de sus emociones? Es que no lo sé. Es que claro, si tu sostén está cubierto, lo demás es una cosa que deberás resolver poco a poco. No lo sé, es mi forma de pensar. Igual soy muy dura, igual soy muy dura (María, COU, hijo en 4º de ESO).

Claro, yo por ejemplo cuando veo que hay niños que sus padres les da igual lo que estudien sus hijos... Claro, si sus padres se pueden permitir universidades supercaras, privadas, pero si el niño no estudia no pasa nada, ya cambiará de universidad. Claro, yo es que eso no puedo planteármelo. Entonces cuando me lo plantea el mayor, para mí es aberrante (Patricia, madre, COU, hijo en 3º de ESO).

5. Discusión

El objetivo de este proyecto ha sido analizar las formas de construcción y manifestación de las expectativas educativas familiares de madres y padres con hijos/as que están finalizando su etapa formativa obligatoria a partir de una aproximación bourdesiana, que contribuye a la comprensión de los microprocesos de reproducción de la desigualdad social. Se realizaron un total de siete entrevistas semiestructuradas a madres y padres de perfiles educativos distintos (con o sin estudios superiores) con hijos e hijas que se encontraban cursando en ese momento 3º o 4º de la ESO.

Respondiendo a la pregunta inicial de esta investigación sobre la construcción y manifestación de las expectativas educativas familiares, los resultados adquiridos muestran que en esta muestra estas expectativas se constituyeron a partir de: (1) el enfoque sobre el rol de la educación y el aprendizaje, mediado por sus trayectorias educativas previas; (2) la percepción y caracterización de sus hijos/as (mediada por las impresiones del profesorado); y (3) las oportunidades y recursos económicos, sociales y culturales disponibles percibidos (donde el sentimiento de autoeficacia a nivel cultural y los bienes económicos adquieren importancia en la determinación de su grado de optimismo). Estas expectativas fueron a su vez manifestadas de forma práctica y discursiva, funcionando como mecanismos de transmisión hacia sus hijos e hijas.

Un hallazgo importante de este estudio ha sido destacar cómo las trayectorias y experiencias educativas previas fueron determinantes para la constitución de distintos *habitus* de las madres y padres participantes, que fueron transmitidos a los/as hijos/as de forma modificada o análoga según hubieron experimentado una movilidad ascendente o una reproducción social. Por tanto, el *habitus* y la capacidad de movilización de los distintos tipos de capital contribuyeron a la construcción de expectativas educativas de las madres y padres participantes, así como a la formación de estrategias de manifestación diferentes. Así, las expectativas familiares se identificaron como causa y consecuencia del propio *habitus* familiar, ambas en una relación dialéctica de construcción, (re)formulación y transmisión de generación en generación. Las expectativas familiares mostraron tener un carácter y efectos a (muy) largo plazo, donde la inversión y las estrategias educativas se desarrollan en términos familiares, esto es, como colectivo en vez de como sujeto individual (Bourdieu, 2012).

Además, rompiendo con lo que algunos autores generalmente identifican como expectativas instrumentalistas para un solo perfil sociocultural —la clase trabajadora— (Keijer, 2021), en este estudio se reconoce una consideración utilitarista y funcional de las expectativas en todos los perfiles incluidos en la muestra. Esto es así dado que en todas ellas llevan inscritos deseos, proyecciones e intereses familiares, así como estrategias y maniobras que se formulan con el deseo de invertir en ellas y que se hagan realidad. Toda madre y padre de esta muestra parte del deseo de un futuro mejor que el suyo para sus hijos/as; la diferencia recae en la visión a largo o corto plazo en su despliegue de recursos (capitales) y estrategias, no necesariamente conscientes (Bourdieu, 2012), para lograrlo.

De este modo, las familias con estudios superiores (y de alto capital cultural) inician las prácticas para la integración escolar exitosa de sus hijos/as desde muy temprana edad, partiendo de una visión panorámica y general del funcionamiento de la sociedad, y transmitiéndoles ese saber (saber hacer, estar y ser) que los guiará por los intrincados caminos de la mecánica social. Estos recursos en los que se encarnan los procesos de desigualdad son los que posibilitan la interiorización de una vinculación, identificación e incluso pasión por el conocimiento y la cultura hegemónica, la nutrición del *habitus* de clase media y la constitución de una buena voluntad cultural (Bourdieu, 1988). Este hecho encaja en estudios como el de Lahire (2019), que muestra cómo el volumen y la composición de los capitales económicos y culturales de las familias de clases medias, así como sus trayectorias y experiencias escolares pasadas, moldean progresivamente competencias, disposiciones y prácticas escolarmente rentables para sus hijos e hijas. Como se ha podido observar en los resultados, la consecuencia de este fenómeno es una naturalización de las trayectorias de los hijos e hijas de los/as entrevistados/as de un perfil educativo alto. Por el contrario, las familias de menor capital cultural, sin la incorporación ni la posibilidad de transmisión de esa identificación y armonización con la cultura dominante, requirieron maniobrar a partir de estrategias cortoplacistas donde los recursos iban dirigidos a la confrontación y solución de las situaciones inmediatas, sin tener la posibilidad de considerar el conjunto o el proyecto de largo recorrido. En consecuencia, las madres de este perfil educativo se

encontraron con la necesidad de reformular sus expectativas respecto al futuro educativo de sus hijos/as, al encontrarse en un punto en que sus estos no habían desarrollado una coherencia o afinidad con la institución escolar. Cabe destacar, sin embargo, que toda estrategia tuvo efectos no deseados de la acción, bien sea con ataques de ansiedad en los/as jóvenes “demasiado autoexigentes” o una resistencia a la escuela en aquellos que no se identifican con ella (Willis, 1986).

Si bien los efectos de estos procesos no se manifiestan de manera inmediata, empiezan a coger forma a medida que avanza la escolarización de los/as hijos/as, ya que como muchos autores apuntan (Bodovski, 2010; Fitzmaurice *et al.*, 2021) existe un *habitus* concreto reconocido por la institución educativa como *habitus* normativo. Esta institución, reconoce y, en consecuencia, recompensa o penaliza a los y las jóvenes según la interiorización de uno u otro *habitus*, produciendo resultados como el efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1968). Este proceso de profecía autocumplida dentro de las aulas es similar a lo que sucede también en el ámbito familiar, donde las expectativas sobre el itinerario y el éxito académico de los y las jóvenes moldea su propia motivación, autopercepción y expectativas, produciendo los resultados pronosticados (Yamamoto y Holloway, 2010).

Así, la incorporación de un *habitus* y una buena (o “mala”) voluntad cultural es a partir de lo que la escuela desarrolla su papel clasificador, parecido al Demonio de Maxwell, tal como metaforiza Bourdieu (1997). Todo ello lleva al también conocido efecto Mateo (Merton, 1968), una ventaja acumulativa que implica distintos puntos de partida, construidos, precisamente, en la familia. En consecuencia, las expectativas familiares y su transmisión —más o menos consciente— son elementos clave con los que se inicia el moldeamiento estratégico del o la joven, que adquiere deseos, habilidades y competencias armoniosas (o no) con la cultura hegemónica y que determinarán su futuro y su posición relativa en la estructura social.

6. Conclusiones

La aportación de este estudio ha sido la de ampliar el conocimiento sobre los procesos simbólicos y subjetivos que participan en la construcción de expectativas educativas familiares, así como sus formas de manifestación y transmisión. Se considera que podría ser interesante para aquellas iniciativas políticas que centren el foco en el papel de la familia en la reproducción de desigualdades sociales y educativas.

En cuanto a las limitaciones, se destaca la acotación de la muestra de este estudio respecto a las variables tenidas en cuenta para la selección de perfiles educativos. Si bien este proyecto permite evidenciar el papel fundamental del nivel de estudios alcanzado por las familias, sería interesante para futuras investigaciones incluir nuevas variables para complementar y complejizar el estudio de la formación de expectativas familiares. Por ejemplo, se podrían incluir más indicadores del perfil sociocultural de las familias, como el origen, el género o la situación laboral y económica. Del mismo modo, se podrían incluir en las variables de muestreo elementos relacionados con el perfil educativo de los hijos e hijas, como su expediente y rendimiento académico, su trayectoria escolar previa o sus propias aspiraciones de futuro.

7. Bibliografía

- Alonso, L. E. (1998): *La mirada cualitativa en sociología: una aproximación interpretativa*, (Vol. 218), Madrid, Editorial Fundamentos.
- Alvarez, I. M. y B. Vall (2020): “Percepción de expectativas educativas de los padres de adolescentes de origen inmigrante, apoyo académico de los amigos y ajuste psicológico y escolar”, *Educar*, 56(1), pp. 147-164. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1013>
- Andrew, M. y R. M. Hauser (2011): “Adoption? Adaptation? Evaluating the formation of educational expectations”, *Social Forces*, 90(2), pp. 497-520. <https://doi.org/10.1093/sf/sor005>
- Archer, L., J. DeWitt, J. Osborne, J. Dillon, B. Willis y B. Wong (2012): “Science aspirations, capital, and family habitus: How families shape children’s engagement and identification with science”, *American educational research journal*, 49(5), pp. 881-908. <https://doi.org/10.3102/0002831211433290>
- Benner, A. D., C. C. Fernandez, Y. Hou y C. S. Gonzalez (2021): “Parent and teacher educational expectations and adolescents’ academic performance: Mechanisms of influence”, *Journal of Community Psychology*, 49(7), pp. 2679-2703. <https://doi.org/10.1002/jcop.22644>
- Bodovski, K. (2010): “Parental practices and educational achievement: Social class, race, and habitus”, *British Journal of Sociology of Education*, 31(2), pp. 139-156. <https://doi.org/10.1080/01425690903539024>
- Bourdieu, P. (1977): *Outline of a Theory of Practice*, Cambridge, Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511812507>
- Bourdieu, P. (1997): *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- Bourdieu, P. (1986): “The forms of capital. Cultural theory: An anthology”, en J. Richardson, ed., *Handbook of theory and research for the sociology of education*, Nueva York, Greenwood New York, pp. 241-258.
- Bourdieu, P. (1988): *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*, Madrid, Taurus.
- Bourdieu, P. (2012): *Las estrategias de la reproducción social*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2018): “Cultural reproduction and social reproduction”, en R. Brown, ed., *Knowledge, education, and cultural change*, Londres, Routledge, pp. 71-112
- Bourdieu, P. A. G. Inda y M. J. Beneitez (2001): *Poder, derecho y clases sociales* (Vol. 2). Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant (1992): *An Invitation to Reflexive Sociology*, Cambridge, Polity Press.

- Burger, K. y J. T. Mortimer (2021): "Socioeconomic origin, future expectations, and educational achievement: A longitudinal three-generation study of the persistence of family advantage", *Developmental Psychology*, 57(9), pp. 1540-1558. <https://doi.org/10.1037/dev0001238>
- Choi, A. (2018): "De padres a hijos: expectativas y rendimiento académico en España", *Presupuesto y gasto público*, 90, pp. 13-32.
- Dualiza Bankia (2020): *Orientadores inteligentes. I Estudio sobre el papel de madres y padres en la orientación profesional de sus hijos*, Madrid, Educar es todo.
- Edgerton, J. D. y L. W. Roberts (2014): "Cultural capital or habitus? Bourdieu and beyond in the explanation of enduring educational inequality", *Theory and Research in Education*, 12(2), pp. 193-220. <https://doi.org/10.1177/1477878514530231>
- Elías, M., M. Rafael y A. Sánchez-Gelabert (2020): "Aspiraciones ocupacionales y expectativas y elecciones educativas de los jóvenes en un contexto de crisis", *RES. Revista Española de Sociología*, 29(3), pp. 27-46. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2020.73>
- Fajardo, F., M. Maestre, E. Felipe, B. León y M. I. Polo (2017): "Análisis del rendimiento académico de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria según las variables familiares", *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 20(1), pp. 209-232. <https://doi.org/10.5944/educxx1.17509>
- Fitzmaurice, H., M. Flynn y J. Hanafin (2021): "Parental involvement in homework: A qualitative Bourdieusian study of class, privilege, and social reproduction", *International Studies in Sociology of Education*, 30(4), pp. 440-461. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1789490>
- Gil-del-Pino, C y S. García-Segura (2019): "Influencia de las expectativas de familias y profesorado en el logro educativo y social de los estudiantes", *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945214529>
- Gómez, G. R., J. G., Flores, y E. G. Jiménez (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- Halim, L., N. A. Rahman, R. Zamri, y L. Mohtar (2018): "The roles of parents in cultivating children's interest towards science learning and careers", *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(2), pp. 190-196. <https://doi.org/10.1016/j.kjss.2017.05.001>
- Hernández, O. E. y L. E. Padilla (2019): "Expectativas de los estudiantes hacia la educación superior: influencia de variables familiares, personales y escolares", *Sociológica (México)*, 34(98), pp. 221-251
- Keijer, M. G. (2021): "Effects of social economic status and parenting values on adolescents' expected field of study", *Humanities and Social Sciences Communications*, 8(1), pp. 1-11. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00992-7>
- Kirk, C. M., R. K. Lewis-Moss, C. Nilsen y D. Q. Colvin (2011): "The role of parent expectations on adolescent educational aspirations", *Educational Studies*, 37(1), pp. 89-99. <https://doi.org/10.1080/03055691003728965>
- Lahire, B. (2019): *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*, París, Editorial Seuil.
- Lareau, A. (2003): *Unequal childhoods: Class, race, and family life*, Berkeley, University of California Press.
- Lopez-Agudo, L. A., C. Prieto-Latorre y O. D. Marcenaro-Gutierrez (2021): "The power of expectations on students' years of schooling", *Journal of New Approaches in Educational Research*, 10(2), pp. 2254-7339. <https://doi.org/10.7821/naer.2021.7712>
- Merton, R. K. (1968): "The Matthew Effect", *Science*, 159(3810), pp. 56-63. <https://doi.org/10.1126/science.159.3810.56>
- Pishghadam, R. y R. Zabihi (2011): "Parental education and social and cultural capital in academic achievement", *International Journal of English Linguistics*, 1(2), pp. 50-57. DOI:10.5539/ijel.v1n2p50
- Rosenthal, R. y L. Jacobson (1968): *Efecto Pigmalión en el aula*, Madrid, Marova.
- Sánchez, A, F. Reyes y V. Villarroel (2016): "Participación y expectativas de los padres sobre la educación de sus hijos en una escuela pública", *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), pp. 347-367. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400019>.
- Sanzana, M. B., S. Salvo, M. Mieres, J. Mansilla y C. Hederich (2017): "Perfiles de desempeño académico: la importancia de las expectativas familiares", *Perfiles latinoamericanos*, 25(50), pp. 361-386. <https://doi.org/10.18504/pl2550-016-2017>
- Swartz, T. T. (2008): "Family capital and the invisible transfer of privilege: Intergenerational support and social class in early adulthood", *New directions for child and adolescent development*, 2008(119), pp. 11-24. <https://doi.org/10.1002/cd.206>
- Tan, C. Y. (2017): "Do parental attitudes toward and expectations for their children's education and future jobs matter for their children's school achievement?", *British Educational Research Journal*, 43(6), pp. 1111-1130. <https://doi.org/10.1002/berj.3303>
- Teachman, J. D., y K. Paasch (1998): "The family and educational aspirations", *Journal of Marriage and the Family*, 60, pp. 704-714. <https://doi.org/10.2307/353539>
- Ule, M., A. Živoder y M. du Bois-Reymond (2015): "'Simply the best for my children': patterns of parental involvement in education", *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28(3), pp. 329-348. <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987852>
- Valdés, M. (2021): "The evolution of educational expectations in Spain (2003-2018): an analysis of social inequality using PISA", *International Journal of Sociology of Education*, 10(1), pp. 82-113. <https://doi.org/10.17583/rise.2020.6413>
- Vryonides, M. y D. Gouvias (2012): "Parents' aspirations for their children's educational and occupational prospects in Greece: The role of social class", *International Journal of Educational Research*, 53, pp. 319-329. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.04.005>

- Wang, G., S. Zhang y J. Cai (2021): "How are parental expectations related to students' beliefs and their perceived achievement?", *Educational Studies in Mathematics*, 108(3), pp. 429-450. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10073-w>
- Willis, P. (1986): "Producción cultural y teorías de la reproducción", *Educación y sociedad*, 5, pp. 7-34.
- Yagüe, J. G. y A. Lázaro (1971): *Condicionamientos ambientales de la personalidad*, Madrid, Editorial Magisterio Español.
- Yamamoto, Y. y S. D. Holloway (2010): "Parental expectations and children's academic performance in sociocultural context", *Educational Psychology Review*, 22(3), pp. 189-214. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9121-z>