

Artículos / Articles

Apoyo y participación educativa de las familias de los países del sur de Europa: una aproximación a la realidad española y portuguesa / *Support and educational participation of families in the countries of southern Europe: an approach to the spanish and portuguese reality*

M.ª Dolores Martín-Lagos López

Departamento de Sociología, Universidad de Granada, España / Spain
lmlagos@ugr.es

Mónica Luque Suárez

Departamento de Sociología, Universidad de Granada, España / Spain
mlsuarez@ugr.es

Recibido / Received: 10/05/2018

Aceptado / Accepted: 16/08/2019



RESUMEN

Se presentan los resultados de una investigación en la que se le ha preguntado a los estudiantes universitarios de las ciudades de Granada, Lisboa y Melilla, cuál ha sido el apoyo y la participación de sus padres y madres durante su trayectoria educativa. La investigación comparada atribuye un conjunto de características a los países del sur de Europa que influyen sobre las interacciones diarias de sus habitantes. Mediante el análisis de las relaciones paterno-filiales en materia educativa se ha querido conocer cómo responde la familia, en los momentos de crisis económica, en la educación, si continúa existiendo una división de roles y, finalmente, cuál es el balance emocional experimentado por los estudiantes durante su trayectoria educativa. Para lograr desentrañar los discursos y vivencias, se ha empleado una metodología cualitativa.

Palabras clave: apoyo de las familias; educación; países de Europa del Sur; emociones; género.

ABSTRACT

This report presents the results of an investigation into the support university students in Granada, Lisbon and Melilla have received from their parents during their educational years. Through comparative research we have identified a set of features from these southern Europe countries that influence the daily interactions on their inhabitants. This analysis of parents/children relationships in education has aimed a better understanding how the family responds within the moments of the economical crisis, if there is still a division of roles and, finally, the emotional experience of students throughout their time in education. In order to treat these discourses and experiences we have adopted a qualitative methodology.

Keywords: family support; education; South European countries; emotions; gender.

*Autor para correspondencia / Corresponding author: M.ª Dolores Martín-Lagos López. lmlagos@ugr.es.

Sugerencia de cita / Suggested citation: Martín-Lagos López, M.ª D., Luque Suárez, M. (2020). Apoyo y participación educativa de las familias de los países del sur de Europa: una aproximación a la realidad española y portuguesa. *Revista Española de Sociología*, 29 (1), 101-115.

(Doi: <http://dx.doi.org/10.22325/fes/res.2020.07>)

LA FAMILIA EN LOS PAÍSES DEL SUR DESDE UNA PERSPECTIVA COMPARADA

En la investigación comparada en Europa se suelen establecer diversas clasificaciones en relación con los modelos de Estados de Bienestar, atribuyéndoles un conjunto de similitudes al respecto. Desde la clasificación de los regímenes de Estados de bienestar, realizada por Esping-Andersen (1990) han proliferado numerosos trabajos en este sentido. Tres han sido las categorías de regímenes más analizadas (anglosajona, continental y nórdica), a las cuales cabe añadir una cuarta (del sur), en la que se integran España, Grecia, Italia y Portugal (Ferrera, 1996; Moreno, 2001a). En este último régimen, la familia constituye un elemento diferenciador y característico (Moreno, 2000).

Otra cuestión destacada en la literatura comparada hace mención a cómo se ofrecen por parte del Estado muy pocos servicios de cuidados y estos son asumidos por las familias, concretamente son las mujeres, quienes proporcionan la mayor parte de los cuidados a mayores, discapacitados, enfermos o niños (Orloff, 1993).

En los países de la Europa del Sur, la familia ha permanecido como sólido ámbito de microsolidaridad. En algunos de los países del centro y norte europeo las políticas públicas se han vuelto a dirigir hacia las familias y los hogares con el objetivo de “aligerar” el gasto social estatal y la intervención pública del bienestar. En el inicio del siglo xxi, las estructuras familiares en la Europa del Sur mantienen su apariencia tradicional, pero es solo una apariencia. En realidad los “viejos” modelos familiares ya no son viables a pesar de que los nuevos modelos son incipientes y restan aún por consolidarse (Moreno, 2002).

De hecho la investigación de Valiente (2011) se refiere a la erosión del familismo en el Estado del Bienestar español y Mínguez (2005) también lo ve en el modelo portugués. Entre los cambios acaecidos en las últimas décadas la mujer ocupa un lugar central puesto que se han incorporado progresivamente al empleo fuera del hogar y a la universidad. Pese a las transformaciones acaecidas, la investigación muestra cómo la mujer sigue ocupándose en gran medida de las tareas de cuidados. Otras cuestiones que merece la pena reseñar se refieren

al estrés o sentimiento de sobrecarga experimentado puesto que, al compaginar varios roles simultáneamente surge la sensación de no llegar a todo y no hacerlos adecuadamente. No es de extrañar que la literatura al referirse a este modelo hable de *superwoman* (Nuño, 2010) o mujeres adaptativas: mujer que es capaz de combinar roles de cuidados con el empleo a tiempo completo. Bien es cierto que en esta escena la familia extensa cobra un papel protagonista pero cuando la solidaridad intergeneracional se invierte por cuestiones de edad y salud de hijos a padres nos encontramos con la llamada generación sándwich (Grundy y Henretta, 2006) teniendo que asumir simultáneamente el cuidado de hijos pequeños y padres mayores.

Así pues, los procesos como la formación de la familia, el cambio familiar y la situación laboral de la mujer en los países del sur de Europa se encuentran estrechamente vinculados con las políticas familiares y las políticas de empleo desarrolladas por los Estados de bienestar, de manera que se podrá determinar en qué medida el tradicional modelo familiar de varón sustentador característico de los países del sur de Europa se explica en función de una restrictiva política de apoyo a las familias y a las madres trabajadoras (Mínguez, 2005).

Dentro de las políticas familiares, las educativas juegan un importante papel. Desde el año 2008 el gasto público en educación en miles de euros ha descendido mientras que con el gasto de las familias ocurre lo contrario. Las características del modelo español y portugués se han visto agravadas con la crisis económica desde el año 2008. La necesidad de llevar una política de austeridad ha impactado en las ayudas sociales percibidas con la sensación de que la familia aún ha tenido que asumir más responsabilidades, que en otros países son compartidas por el Estado.

En esta investigación se ha pretendido conocer en qué medida las características del modelo de Estado de bienestar del sur se plasman en la experiencia vivida por los estudiantes en los hogares desde su ingreso en primaria hasta la llegada a la universidad.

De un modo concreto se ha querido conocer si:

— Hay una división de roles de género en el hogar en el papel que desempeñan ambos progenitores.

— Si la crisis económica ha afectado de algún modo a la educación y valores transmitidos en el hogar.

— Si el modelo de jornada continua se refleja en las actividades realizadas por los estudiantes.

— Qué emociones reflejan los estudiantes como fruto de la relación en el hogar y si algunos factores pueden ser atribuidos al modelo de Estado de bienestar existente.

Antes de comentar los resultados se especifica brevemente cuál es el planteamiento existente sobre la participación de las familias en la educación.

PARTICIPACIÓN DE LAS FAMILIAS EN LA EDUCACIÓN

Se suelen distinguir dos tipos de participación de las familias en la educación. Por un lado, la implicación en el hogar se refiere a la ayuda o supervisión en la realización de los deberes o preparación para un examen, la transmisión de la importancia de la lectura, de la cultura, del mensaje y los valores sobre la educación y la importancia de estudiar. Hay algunas actividades fuera del hogar que se refieren al acompañamiento al colegio o a las actividades extraescolares. Por otra parte, la participación en el colegio se refiere a actividades como reuniones con el profesorado, eventos extracurriculares y otras actividades que permiten la oportunidad de interacción de los padres entre sí y con el centro (Epstein, 2001). La participación en el colegio puede ser individual, relacionada con actividades vinculadas al logro académico de sus hijos, como las tutorías, así como participación colectiva, cuando se implican en asociaciones y actividades para el beneficio del colegio, en una idea de escuela democrática.

Se pueden observar tendencias de carácter demográfico y condiciones socioeconómicas similares. Moreno (2001a) señala que los tres rasgos característicos que diferencian al régimen del bienestar mediterráneo (del Sur) son: *a)* necesidades y estilos de vida diferentes; *b)* microsolidaridad familiar, y *c)* conjunción entre universalismo y selectividad.

Harris y Robinson (2016) ofrecen un enfoque denominado *stage-setting*, y que puede ser traducido como marco o escenario para el logro educati-

vo. En teatro, los encargados del escenario son responsables de crear un contexto que permita el éxito de la actuación. Con este símil, los autores quieren enfatizar que muchos padres construyen y logran un medioambiente social alrededor de los hijos que les permite crear condiciones en las cuales el éxito académico es posible.

El grado en el que el mensaje sobre la importancia de la educación sea transmitido con éxito depende del espacio de vida que se consiga crear para los niños en casa y en el vecindario. Frente a las teorías tradicionales sobre la necesaria implicación de las familias en actividades escolares, dentro y fuera del hogar, la perspectiva de *stage-setting* alude a situaciones en las que los padres podrían estar ocupados trabajando y, sin embargo, se garantiza este logro educativo. Podrían no tener tiempo para leer con ellos, para conocer qué están estudiando, pero sí han sabido transmitir en abstracto la importancia de la educación. ¿De qué forma? Dándoles el sentimiento de que apoyan sus esfuerzos en el colegio y en las actividades extraescolares o dando motivación al comienzo de la educación formal.

Parece que todos los padres no se implican de igual modo. El capital social, económico y cultural juega un papel fundamental (Bourdieu, 2007). En cuanto a las clases sociales, la clase media conjuga el control y apoyo en el contexto de una relación cercana y respetuosa y entendiendo que la educación es fundamental para mantener la posición social (Olmedo y Santa Cruz, 2011). Investigaciones realizadas en otros contextos también han constatado que existe un patrón común en el papel jugado por las familias de clase media (Ball, 2003; Gewirtz, Ball y Bowe, 1995; Reay, 1998; Van Zanten, 2005). Cuando las familias con dificultades económicas se interesan por la educación estas reducen el efecto de su situación y mejoran los resultados, lo cual es especialmente destacado entre los once y dieciséis años (Hango, 2007).

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EL APOYO Y PARTICIPACIÓN

La mayoría de los investigadores señalan que existen dos modelos de integración laboral de la

mujer, que se corresponden con diferentes regímenes de bienestar. En primer lugar, los regímenes de bienestar socialdemócratas, estos se han caracterizado por el éxito de la integración laboral del colectivo femenino; en segundo lugar, la permanencia de la familia tradicional y la limitada, aunque creciente, participación de la mujer en el mercado laboral han sido tradicionalmente dos señas de identidad que han caracterizado a los Estados de bienestar del sur de Europa (Mínguez, 2005).

Como ya se ha mencionado, los países de Europa del Sur, entre ellos España y Portugal, pertenecen al modelo familista, caracterizado por la importancia de la familia en los cuidados. La mujer ha ejercido en un gran número de sociedades, especialmente en el sur de Europa, el papel de cuidadora (Bazo y Ancizu, 2004). Con la industrialización, a los varones/maridos se les impone la responsabilidad fundamental de la provisión de los ingresos, y a las mujeres/esposas, el cuidado y el servicio. En el caso de las familias de la Europa del Sur, la duplicidad de funciones dentro y fuera del hogar ha generado, lo que anteriormente hemos visto como una superwoman que ha actuado como un sólido amortiguador de sus sistemas de protección social. El papel cambiante de la mujer mediterránea (del Sur) respecto a sus expectativas vitales refleja, no obstante, actitudes de un “familismo ambivalente” (Flaquer, 1995, 1998; Saraceno, 1995). Frente a este modelo, nos encontramos el modelo socialdemócrata de los países nórdicos, donde el Estado asume importantes responsabilidades en materia de cuidados. De esta forma la mujer, en mayor medida, se ha encargado de los cuidados de los hijos así como de los mayores.

Respecto a los roles en el hogar y en la educación, la madre participa en mayor medida que el padre en la educación y su participación tiene un mayor poder predictivo en el logro educativo de los adolescentes (Hsu *et al.*, 2011). Las madres que trabajan a tiempo completo participan menos en el colegio (con bajos ingresos) que las que lo hacen a tiempo parcial pero en ambos casos más que las desempleadas. Generan estrategias para participar (Weiss *et al.*, 2003).

Otra cuestión clave es la diferente relación entre madre e hija y padre e hijo. Los padres están más implicados con los hijos que con las hijas y

desciende en la adolescencia y aumenta con el conflicto marital. Son los padres con unos valores igualitarios los que más participan en la educación mientras que las madres con estos valores no precede una mayor participación de los padres (Bulanda, 2004).

No obstante, numerosos cambios sociales dificultan la pervivencia de estos roles diferenciados. El rendimiento académico de las mujeres es mayor que el de los varones, el fracaso y abandono escolar es masculino, el acceso al mercado laboral es cada vez mayor y los valores igualitarios dificultan la permanencia de esta mayor dedicación.

Otra característica reseñable y distintiva en cuanto al sistema educativo en España es la coexistencia de altas tasas de población universitaria con altas tasas de abandono escolar. Estudiar un grado universitario (o doble grado) se convierte en una necesidad en una sociedad credencialista con altas tasas de desempleo.

METODOLOGÍA

En este contexto de investigación se ha querido conocer, desde una visión micro, en qué medida las características del modelo de bienestar condicionan la relación existente en el hogar de padres e hijos en materia educativa. Para ello hemos aplicado la metodología cualitativa porque se pretende conseguir, a través de los relatos de los sujetos, su propia experiencia e interpretación de la misma. Hemos utilizado como técnica la entrevista para producir dichos datos sociológicos de la investigación y poder acceder a la realidad simbólica de los entrevistados.

El análisis de contenido se ha realizado con el programa Atlas.ti, delimitando diferentes códigos. Se ha partido de la elaboración de una entrevista estructura con un gran número de preguntas abiertas. La primera pregunta solicita al entrevistado que relate en qué momentos de su vida considera que sus padres le han ofrecido más apoyo en su educación. Esta pregunta inicial va cerrándose, con el objetivo de, junto con el relato, no perder ninguna información que se consideraba crucial en cuanto a la participación. Las preguntas incluyen cuestiones sobre el contexto socioeconómico de la

familia, el aspecto sociocultural, situaciones de estrés vividas en el seno familiar, el apoyo recibido por los progenitores durante las diferentes etapas educativas, el contexto social del barrio, sobre la participación de los padres en el colegio. Como datos sociodemográficos se incluye la ocupación de los padres, el estatus socioeconómico, con quien residen y el factor cultural.

Muestra

Se han logrado obtener 135 relatos a través de una entrevista estructura *online* a los/as universitarios/as de primer curso de los Grados en Educación Primaria y Educación Social de las Facultades de Ciencias de la Educación de Granada y Melilla, y de la Facultad de Educación de Lisboa. La selección de casos de España y Portugal se debe a poder analizar similitudes y diferencias entre dos países de la periferia europea, del sur de Europa y vecinos fronterizos. Y queremos ver esos matices en dos grados muy vinculados con la educación (temática a analizar), como son los Grados de Educación Primaria y Educación Social.

En cuanto al estatus socioeconómico en el hogar de los entrevistados en Portugal, el 16,7 % es bajo y el 83,3 % están en el medio. En España, el 8,1 % es alto, 13,5 % bajo y el 77,5 % se sitúan en el medio.

Por último, hacemos mención a la situación laboral de los progenitores (Tabla 1) y al nivel de estudios alcanzados por estos mismos (Tabla 2), en

este último punto hay que destacar la ausencia por parte de algunos entrevistados a la hora de contestar dicha pregunta, bien por desconocimiento, bien por sentirse avergonzados del nivel de estudios de los progenitores.

Las entrevistas están identificadas con las siguientes siglas: LB/PT = Lisboa, GR/ES = Granada y ML/ES = Melilla.

RESULTADOS

Se ha recogido una primera comparación a nivel general de estos dos países, es decir, a nivel exploratorio para comenzar a analizar diferencias y/o similitudes en la participación educativa que tienen las familias españolas y portuguesas, tanto a nivel de implicación de los progenitores en las tareas educativas, como afrontan los momentos de crisis económicas en la educación, diferencias de género en la participación educativa y en el balance emocional de los hijos a lo largo de las etapas educativas.

Una gran implicación de los dos, sobre todo de mi madre

De ellos parece desprenderse que el padre está pendiente de la trayectoria educativa, ejerciendo el rol de coordinador o supervisor pero es la madre la que juega el papel de entrenadora, la que está en el terreno observando el día a día.

Tabla 1. Situación laboral de los progenitores.

	España		Portugal	
	Padre	Madre	Padre	Madre
	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Trabaja	86 (69,37)	58 (46,81)	18 (14,53)	12 (9,69)
En paro	8 (6,48)	6 (4,86)	2 (1,62)	3 (2,44)
Fallecido/a	0	1 (0,8)	1 (0,8)	0
Pensionista	8 (6,48)	1 (0,8)	1 (0,8)	1 (0,8)
Ama de casa	0	37 (29,85)	0	6 (4,86)

Tabla 2. Nivel de estudios alcanzado por los progenitores.

	España		Portugal	
	Padre	Madre	Padre	Madre
	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)	Frecuencia (%)
Doctorado	7 (5,2)	1 (0,7)	0	0
Estudios Superiores	22 (16,26)	32 (23,7)	1 (0,7)	0
Bachillerato	2 (1,4)	1 (0,7)	0	0
Estudios de Secundaria	27 (19,99)	26 (19,22)	5 (3,71)	12 (8,88)
Formación Profesional	20 (14,83)	26 (19,22)	4 (2,97)	3 (2,28)
Estudios Primarios	5 (3,66)	2 (1,46)	1 (0,7)	1 (0,7)
No finaliza Secundaria	19 (14,06)	13 (9,64)	11 (8,14)	6 (4,46)
No escolarizado	5 (3,7)	5 (3,7)	0	0

Por un lado se percibe una importante labor de apoyo, participación y acompañamiento de los progenitores hasta la llegada a la universidad, propio del modelo familista. La implicación incluye desde el acompañamiento al colegio, la ayuda en los deberes o en la preparación de un examen, la transmisión de la importancia de la lectura, de la cultura, del mensaje y los valores sobre la educación y la importancia de estudiar.

Pese a esta implicación familiar, los discursos constatan aún la importancia de la mujer como cuidadora y del hombre como *breadwinner* (Bazo y Ancizu, 2004).

Durante mi recorrido escolar, a pesar de que las reglas de estudios y comportamiento eran delineadas por mis padres, era más mi madre la que marcaba presencia en todos los momentos, o sea, llevaba e iba a buscar, participaba en las reuniones, se dirigía a la escuela para obtener información, controlaba el material, llamaba la atención cuando era necesario, etcétera (E130 LB/PT).

Se establece entonces una comparación entre ambos progenitores en la que la madre aparece como la que más se ocupa y el padre en ocasiones está ausente.

Principalmente mi madre, porque mi padre poco estuvo presente, en mis trabajos de escuela y en nuestras bromas (E115 LB/PT).

En resumen, se obtienen un gran número de relatos en los que se afirma la implicación de los dos, acompañada de la aclaración “sobre todo de mi madre”.

El padre destaca en el acompañamiento a las actividades extraescolares lo cual está vinculado con los horarios de trabajo y también con una mayor implicación en actividades de ocio con los hijos, especialmente deportivas.

En las actividades extraescolares, siempre he practicado deporte, y aquí siempre ha estado mi padre (E34 GR/ES).

Cuando la madre trabaja

En este apartado nos encontramos relatos donde reflejan el apoyo de la madre en la educación a pesar de estar trabajando fuera del hogar.

Mis padres siempre me acompañaron en todo mi recorrido escolar. Desde los trabajos de casa, al seguimiento en todas las actividades proporcionadas por la comunidad escolar. El seguimiento siempre fue muy lineal y consistente, o sea, siempre me acompañaron exactamente de la misma forma haciendo que nunca tuviera grandes dificultades en el ámbito escolar y en la relación con los demás. Siempre han valorado mi educación a todos los ni-

veles haciéndome percibir su importancia. Me fui a la escuela en la zona donde siempre he vivido. Mi escuela estaba a unos 500 metros de mi casa. Como mi clase de primaria siempre fue la misma, todos los padres se conocían y, normalmente, íbamos a la escuela a pie con los padres de todos. Los padres iban alternando según su disponibilidad. Mis padres siempre trabajaron por su cuenta, por lo que acabo de pasar más tiempo con mi madre, sin embargo, ambos siempre se esforzaron al máximo para acompañarme en todo (E120 LB/PT).

Mi madre siempre ha estado muy presente en mi educación, tanto en la escuela como en el hogar (E118 LB/PT).

Tengo un hermano. Vivimos en un pueblo de Granada pero cerca de Granada. Vivimos los cuatro: mi padre, mi madre, mi hermano y yo. Mi madre tiene una carrera universitaria, la ESO y Bachiller, mi padre Primaria, la ESO y Bachiller porque empezó a trabajar joven, mi hermano está en 4.º de la ESO y yo haciendo una carrera universitaria. Mi madre trabaja en la administración y mi padre en el comercio. Nuestra rutina es ajetreada porque además mi hermano y yo estamos en el Conservatorio de Música y estamos de aquí para allá desde pequeños (E083 GR/ES).

Normalmente mi día a día es una situación de estrés. Soy la única hija, apoyo de mi madre, así que, estoy con ella sobre todo (E08 ML/ES).

...porque mi padre estaba trabajando

¿Por qué el padre no se implica en la misma medida que la madre? A la mayor implicación de la madre le sigue una frase repetida en numerosas ocasiones y es que el padre está trabajando. Con esta frase los estudiantes quieren justificar la ausencia de su padre en esta labor de cuidados.

Pasaba más tiempo con mi madre debido a que mi padre trabajaba. La importancia de mi educación me la han transmitido no obligándome a estudiar sino, transmitiéndome que es muy importante formarse para tener algo que quieras en un futuro (E32 GR/ES).

Sí ayudaban en los deberes pero puntualmente, solo cuando yo lo necesitara. Vivo en un pueblo pequeño por lo que iba sola cuando ya era más mayor (ocho años aproximadamente). La mayor parte del

tiempo la pasaba con mi madre ya que mi padre trabajaba (E105 GR/ES).

De los resultados encontrados surge una reflexión acerca del papel del padre en el trabajo. Si bien se producen cambios, persiste el modelo de *breadwinner* y ama de casa. En ocasiones, como señala la literatura, el hecho de ejercer a tiempo completo hace que la mujer deje de trabajar para dedicarse a la crianza, lo que dificulta posteriormente su incorporación en el mercado laboral.

Somos cuatro hermanas, mi padre es ingeniero y mi madre arquitecta. Siempre he vivido con mis padres. Mi madre dejó de trabajar para hacerse cargo de nosotras (E86 ML/ES).

Además, en el modelo en el que ambos trabajan también se aprecia una mayor dedicación de la madre en la supervisión en los deberes, búsqueda de profesor particular, acompañamiento al colegio y cuestiones relacionadas con tutorías y actividades para las que se solicita por parte del colegio la participación de las familias.

Más apoyo de mi madre que de mi padre pero siempre han estado pendientes y preocupados. Principalmente mi madre, porque mi padre poco estuvo presente, en mis trabajos de escuela y en nuestras bromas (E115 LB/PT).

Mis padres, sobre todo mi madre, ha estado siempre muy presente en mi educación tanto formativa, como moral, además nunca se ha perdido ninguna actividad extraescolar en la que he participado, desde pequeña se quedaba hasta tarde conmigo y me ayudaba en mis deberes (E84 ML/ES).

Esta cuestión merece una reflexión, ¿se considera más importante el trabajo del padre que de la madre? ¿Se excusa más la ausencia de la madre o llegar tarde al colegio por alguno de estos motivos?

Además, como señala la literatura, se aprecia una mayor implicación emocional en el apoyo materno.

Han asistido en todos los actos de mis graduaciones, mi madre es la que más se preocupa y siem-

pre me estuvo recordando que para tener un buen futuro hay que trabajar duro, ella se sigue emocionado cada vez que me dan un diploma, aunque sea de un simple taller, y eso me hace sentirme orgullosa (E74 ML/ES).

Por parte de mi madre la participación en la escuela ha sido grande. En todo momento ha estado atenta y apoyando en cuestiones académicas, eso sí, sin agobio ninguno, siempre confiando en mí y sin exigir nada [...] es cierto que también mi madre ha estado nerviosa cuando yo le explicaba la importancia de algunos exámenes (E97 GR/ES).

El cuidado de la madre es entendido en muchas ocasiones como un rol de “controladora” y, cuando ansían la libertad surge alguna queja.

Mi madre siempre me acompañó en actividades escolares. En primaria era muy exigente con los trabajos de casa pero después dejó de controlar tanto (E127 LB/PT).

En último término, se atribuyen diferentes cualidades a ambos progenitores. Se juzga a la madre como más cariñosa y comprensiva, mientras al padre como más rígido y autoritario. En definitiva persisten una estructura de valores y normas relativas a las relaciones de género y a la familia, sobre la que se construyen los roles e identidades familiares y por la cual se entiende al hombre/esposo proveedor de la familia, la máxima autoridad de la casa, y encargado de la “disciplina”, el último juez (encarna la clásica *auctoritas* paterna). Por su parte la mujer debe ser la madre y esposa incondicional, la responsable del cuidado de los hijos y del marido, la encargada de proporcionarles cariño, la “dueña” de la casa (Rivero *et al.*, 1998).

Mi madre no tanto, pero mi padre era muy rígido, rudo y autoritario. Poca comunicación teníamos, era todo con la madre (E130 LB/PT).

Principalmente mi padre era más autoritario, riguroso y no era comunicativo. En estos casos el apoyo era por parte de la madre. Era poco el apoyo en estos momentos. Mi día a día era pasando la mayor parte del tiempo con la madre, porque el padre era el único que trabajaba y, por tanto, trabajaba inmenso. Rara vez estaba en casa. Y poco contribuyó a mi educación (E131 LB/PT).

Cuando la crisis económica irrumpe en el proceso educativo de las familias

La crisis económica ha supuesto un escenario complejo para los países del sur de Europa. La necesidad de invertir en otras cuestiones ha agravado la situación respecto a las ayudas en materia de bienestar. Sin embargo, las familias han confiado en la educación como un mecanismo de movilidad social y de búsqueda de empleo.

Los relatos de los estudiantes muestran que la formación y vivencias educativas no pueden ser desligadas del contexto social en el que surgen:

La situación económica ha ido empeorando debido a la crisis y problemas que han ocurrido y actualmente es bastante baja. Quizá el problema de más dificultad que hay en mi casa es el de desempleo ya que ha habido un cambio un poco brusco siempre hemos sido una familia muy normal con su trabajo, con lo necesario para vivir y para algunas cositas más y actualmente ha empeorado la cosa (E50 GR/ES).

El panorama de estudio se ha visto marcado por una situación económica difícil muy vinculada con las relaciones de pareja, conflictos y rupturas. Las soluciones a los problemas han sido variadas pero permanece la idea de que la educación era un buen aliado para salir de esa situación. Esta situación se refleja en familias de clase trabajadora, de clase media y familias desestructuradas de barrios con conflictos.

La clase media lo señala como una excepcionalidad, considerándose siempre una familia “normal”. Pese a las dificultades económicas, el capital cultural está interiorizado.

En mi casa somos tres hermanos en total, una hermana mayor de veinticinco años, y otra hermana y yo que somos mellizos, por suerte mi madre ha conseguido inculcarnos los mismos valores a los tres, todos estamos estudiando aquello que siempre nos ha gustado y es cierto que los tres en el ámbito de la educación. A pesar de la difícilísima situación económica que hemos atravesado en estos últimos ocho-nueve años, siempre se le ha dado mayor importancia a lo emocional y a los estudios que a lo material. A pesar de que hasta hace poco no se ha

llevado a cabo la separación, es cierto que en los últimos años y teniendo en cuenta la difícil situación económica la relación de los padres no ha sido nada buena, cosa que siempre se ha intentado dejar a un lado cuando uno de nosotros tres necesitábamos cualquier cosa (E97 GR/ES).

En las zonas rurales y con bajo capital cultural, la universidad es una oportunidad siempre vinculada necesariamente a buenos resultados.

Algunos padres, sin embargo, recuerdan este esfuerzo económico. Es el caso de una familia de clase trabajadora y bajo nivel de estudios de una zona rural, quien dice:

Pues que más vale que estudie o sé que tocará trabajar (E51 GR/ES).

Además, entre la clase trabajadora las dificultades vividas unido a la ausencia de tradición educativa hace que se valoren los resultados con mucho orgullo.

Cuando decidí venir a la Universidad tuve todo el apoyo posible, aunque lamentablemente mi madre no puede ayudar monetariamente, lo que hace todo el proceso más difícil. Pero siempre ha ayudado en otros aspectos, como la comida, el apoyo psicológico, etc. Siempre se mostró orgullosa de haber elegido seguir un curso superior (E127 LB/PT).

Otra cuestión interesante se refiere al contexto del barrio. Aunque, en ocasiones lejos de constituir una mala influencia por haber visto prácticas muy alejadas de la norma escolar, han servido de incentivo para salir de esa situación.

Vivo con mis padres y hermanos. La situación de mi barrio no es favorable y tomo como ejemplo a mi barrio para seguir adelante. Ha habido desempleos (E94 ML/ES).

Mi ciudad me gusta bien poco, más que ciudad es su gente, tiene pocos valores de nobleza y tiende mucho a tomar confianza y a malinterpretar, mi casa bueno vivo con mis dos hermanos pequeños y uno está en camino, a veces se hace imposible estudiar en casa por el ruido de los niños y tengo que irme a la biblioteca, los niños están en primaria. Mis padres se divorciaron cuando yo era un bebé y ahora vivo con mi padrastro, que para mí es mi padre. El único que trabaja en casa es mi padre, estamos pa-

sando por una situación complicada esperemos que mejore pronto (E74 ML/ES).

Los relatos ayudan a comprender los diferentes bagajes que hay en el aula tras haber llegado todos a la universidad.

Mis padres se separaron cuando tenía tres años, mi padre se fue a vivir a Valencia, mi madre cuando yo tenía doce años se quedó en paro y estuvo cuatro años en paro hasta que se fue a Suiza, y yo me emancipé con dieciséis, mi madre no tiene estudios y es limpiadora, mi padre tiene un módulo medio de administración pero trabaja como jefe de obra, situación económica desde hace poco baja, ahora mismo baja-media (E108 GR/ES).

Somos tres hermanos, vivía y vivo con mis hermanos y padres, mi madre formación profesional, mi padre nada, mi hermana carrera universitaria, mi hermano y yo igual, carrera universitaria también, mi hermana, mi hermano y yo estudiantes, mi madre peluquera, mi padre en paro, momentos difíciles creo que ninguno, podría considerarse uno de ellos el desempleo de mi padre (E071 ML/ES).

Ante la dificultad económica... más apoyo. Clases particulares y actividades extraescolares

Merece la pena reseñar a Park *et al.*, 2016, quienes aluden a la pérdida de centralidad de la escuela y adquieren mayor protagonismo las actividades extraescolares como ventaja competitiva y mecanismo de desigualdad.

Las razones que suelen atribuirse a este comportamiento se encuentran en la percepción de que el sistema educativo no es de calidad, de forma que hay que realizar una inversión extra, así como en la ansiedad y deseo de los padres de garantizar una distinción en los estudios con el objetivo de lograr el éxito y la movilidad social. Lo que ocurre con las clases de inglés en una sociedad global.

Son las clases medias las que hacen mayor inversión en clases particulares, movidas por lo que Lareau (2003) "*concerted cultivation*" explicando cómo los padres de clase media inscriben a sus hijos en actividades extraescolares como deporte, artes o música.

Las madres se implican más en el proceso de decisión de la escuela secundaria. En ocasiones hay un rechazo por parte de los jóvenes de que las madres se impliquen (inmiscuyan). Se observa, además, una mayor relación entre madre e hija y padre e hijo.

La educación secundaria es una etapa crucial. En el cuestionario educación secundaria incluye obligatoria y posobligatoria. Las altas tasas de abandono escolar hacen interesante el análisis de cuál es el tipo de apoyo experimentado en el hogar (Fernández Enguita *et al.*, 2010; Martín-Lagos, 2012). Si bien es cierto que algunos padres siguen ayudando a estudiar “cuando lo necesitaba” (E03 ML/ES), “en la explicación de lo que no entendía” (E17 ML/ES), durante la etapa de secundaria se percibe de forma generalizada la sustitución del apoyo en los estudios por parte de los padres al apoyo mediante clases particulares y academias. Se constata que, en secundaria, aumentan las dificultades de los padres para explicar cuestiones que desconocen “me ayudaban en lo que podían y si no, iba a clases particulares” (E42 GR/ES).

Las clases particulares constituyen un apoyo económico cada vez más frecuente. Se mencionan mayoritariamente las dificultades en matemáticas, que eran las que más les costaban, no entendían o tenían más dificultades por el cambio a otro centro con más nivel. Valoran que les apoyasen económicamente en esta decisión sin ponerle ningún inconveniente.

Es preciso hacer una distinción entre las clases particulares y las actividades extraescolares vinculadas a idiomas, deporte, música, entre otras.

Respecto a las clases particulares España destaca por la gran inversión que realizan las familias en ellas. Además los estudiantes lo valoran como un esfuerzo económico que realizan sus padres para que puedan progresar y rendir más.

Me llevaba todos los días al colegio mi padre ya que mi madre trabajaba, me han pagado academias o comprado libros tanto del colegio como de lectura (E075 ML/ES).

En todas mis etapas escolares me han ayudado con los deberes en los que necesitase ayuda. En ciertas asignaturas de la ESO, que tienen un nivel superior, me han pagado una academia para que me ayudarán en algunas asignaturas (E27 ML/ES).

Ayudándome con las tareas o deberes, apuntándome a academias para mejorar mi rendimiento escolar y llevándome a actividades extraescolares (E75 ML/ES).

Existen discursos sobre el apoyo de los padres en clase particulares de diversas clases sociales. En general parece que responde a un perfil de hogares con dos ingresos pero no necesariamente de nivel educativo alto.

La situación ha sido buena pues mis dos padres tienen estudios superiores y empleo por lo que me han podido facilitar clases particulares y el ambiente también bueno porque querían que siguiera sus pasos y fuera a la universidad (E59 GR/ES).

Esto quiere decir que en aquellas familias con nivel educativo bajo se prima también este tipo de ayuda para poder continuar y obtener buenos resultados.

Mis padres me llevaron a estudiar hasta los dieciséis a partir de ahí empecé a desplazarme sola, en los deberes me han ayudado poco ya que su nivel de estudios es escaso, pero siempre han intentado pagarme una academia (E74 ML/ES).

Hay apoyo especialmente en Matemáticas y Química. No obstante, en ocasiones recurren a redes familiares como abuelos profesores, primos mayores o hermanas.

En cuanto a las actividades extraescolares los estudiantes no mencionan la cuestión económica. Sí el tiempo que han dedicado sus progenitores en recogerles y traerles así como en asistir a los espectáculos, partidos, etc. Lo que ocurre es que la realización de un gran número de actividades muestra en ocasiones síntomas de agotamiento.

Siempre he querido tener más libertad. Era estresante ir a la escuela, luego ir a la academia y repasar. Quizá al principio obtienes buenos resultados, pero tu cuerpo se cansa de tanto trabajo (E79 ML/ES).

La idea es poder en ocasiones conciliar horarios y también mejorar la formación puesto que hoy no solo se entiende la relativa a la escuela.

Mis padres nunca me han ayudado en los deberes, siempre lo he hecho todo por mí misma, o, en el caso de Matemáticas y Naturales, con ayuda de profesionales; han dedicado mucho tiempo para mis actividades (extra) escolares, cuando han estado reventados de todo el día, han sido capaces de venir a verme en mis actuaciones de baile, en las de inglés... (E110 GR/ES).

A pesar de que mis padres no tuvieran educación superior, ellos en las tareas escolares que traía intentaban siempre ayudar, o pedir ayuda a familiares. Nunca sentía falta de apoyo en casa en las tareas escolares (E135 LB/PT).

Mi madre siempre me acompañó en actividades escolares. En la primaria era muy exigente con los trabajos de casa pero después dejó de controlar tanto. En esa fase pasaba más tiempo con mi abuela y tías. Siempre fui sola a la escuela por que siempre he estudiado muy cerca de casa. De cualquier forma, siempre me ha transmitido la importancia de tomar la educación en serio y que esta tiene impacto en toda nuestra vida. Se mostró más preocupada cuando chumbe el 11.º año y me quedé un poco “perdida” sin saber qué hacer. Entonces me apoyó en la decisión de hacer mi curso profesional que me dio equivalencia al 12.º año. En el 9.º año tuve muchas negativas, y ahí mi madre y mis profesores me encaminaron al gabinete de orientación psicológica de la escuela, ya que en esa fase había perdido un familiar que me era muy querido (E127 LB/PT).

Balance emocional de los estudiantes ante su proceso educativo

Me he sentido muy mal, estresada y agobiada, también porque saben que puedo

En el cuestionario se les solicitaba que relatasen si, la relación con sus progenitores ha estado marcada por el estrés o el confort. Los estudiantes se estresan en la relación con sus padres por tres motivos principalmente. El primero es por las altas expectativas depositadas por sus padres hacia sus resultados académicos. En los relatos se justifican estas altas expectativas porque los padres saben que puedo. Quiere decir que si la calificación es más baja siempre les dicen que pueden conseguir mejorarla. Esta circunstancia y la búsqueda del perfeccionismo hacen que los hijos

sientan frustración y agobio, considerando que no valoran su esfuerzo.

Mi padre es de un pueblo agrícola y se sacó dos carreras con mucho esfuerzo así que no entiende que saquemos alguna nota mala (E08 ML/ES).

La verdad, es que creo que mi padre siempre ha sido muy estricto con las notas, también porque él sabe que puedo. Aunque si es cierto, que a veces me he sentido muy mal, estresada y agobiada cuando he sacado una nota más baja (E33 GR/ES).

Además, se sienten mal por los resultados académicos porque van a defraudar a sus padres, quienes esperaban más de ellos y no tanto porque estos resultados sean negativos para ellos. Esto implica que la responsabilidad se ha trasladado a los padres y no a los hijos. Sería el llamado modelo de padres helicóptero. No obstante, si la presión va acompañada de comunicación, los hijos lo agradecerán.

Con respecto a mi educación, mis padres siempre han estado muy encima y eso me hace tener presión por querer aprobar y no defraudarles. Esta presión muchas veces me ha hecho fallar en exámenes y esas cosas, es algo que no me gustaría pero ellos quieren lo mejor para mí y por eso son así (E69 ML/ES).

Una segunda causa de estrés está motivada por tener un gran número de actividades y una agenda que no les permite descansar ni pasar tiempo con sus padres. Las actividades extraescolares no se viven como ocio sino que tienen un alto nivel de exigencia.

El día a día en general ha sido un poco estresante, pues entre el conservatorio, y demás actividades, no tenía apenas tiempo para hacer toda la tarea que mandaban ni de llevar los estudios al día, siempre estudiaba el día de antes y ese día faltaba a las actividades extraescolares, pero tampoco podía faltar a las actividades porque también me hacían exámenes (E25 ML/ES).

En último término, el estrés aparece vinculado a conflictos en el hogar motivados por las dificultades económicas, el alcoholismo o el divorcio, entre otros.

En general mi día a día ha sido bastante estresante, las dificultades económicas en casa crispaban mucho el ambiente y en todo momento vives con el remordimiento de no saber qué es lo que puede ocurrir cuando llega una carta y cuando suena el teléfono. Mi zona de confort se ha desarrollado principalmente en el estadio de fútbol y en la escuela, donde conseguía olvidar lo que pasaba de puertas adentro (E97 GR/ES).

El día a día se limitaba a ir al colegio y esperar el día que pudiera salir de ahí y que no hubiera más peleas, quería una vida como la de otra niña cualquiera en su casa (E58 GR/ES).

He sentido estrés de pequeña cuando no me salían bien los deberes y cuando mi padre bebía demasiado, tuvo problemas con el alcohol (E102 GR/ES).

En la transición a la facultad la ayuda de mis padres fue bastante importante principalmente a nivel emocional, pues esta fase fue bastante estresante (E122 LB/PT).

Fueron bastante estrictos, exigentes casi en todo, pauta, conducta, estudios. Sentía que tenían razón y que todo era para nuestro bien. Estoy bastante estresada y nerviosa cuando paso por momentos de angustia (E112 LB/PT).

Espacio de confort

Como contrapartida el espacio de confort está vinculado a situaciones en las que los padres no han exigido o presionado mucho, les han dado libertad, han mantenido una buena relación, las calificaciones iban bien, basado en la confianza y con unas reglas del juego. La responsabilidad ha recaído sobre los hijos, basada en la confianza y con una situación en el hogar basada en la tranquilidad y en la comunicación. En los relatos de Portugal, apenas hacen mención al espacio de bueno o malo del confort. Ellos tienen muy inculcado que es una obligación el aprobar y sacar buenas notas independientemente de como sea su ambiente.

Mis padres nunca han sido muy estrictos, siempre me han dicho yo te dejo tu libertad para hacer cosas y confiaré en ti hasta el día que esta se rompa y me demuestres lo contrario. Por tanto, nunca han estado encima de mí en el tema de estudiar en la ESO o bachillerato ni en salir en los horarios ya que siempre

he sido muy responsable y nunca he demostrado a mis padres lo contrario. A veces sentía que era demasiado dejada la relación en ese sentido pero siempre me han dicho que es porque confían en mí y por una parte es algo que me gusta porque yo misma me doy cuenta de cómo tengo que llevar las cosas y comportarme. Mi día a día ha sido tranquilo, pero como en todas las familias hay momentos para todo: estrés, alegrías, momentos duros, etcétera (E50 GR/ES).

En otras ocasiones han sido estrictos pero se ha transmitido el mensaje de que era por su bien incluso que es lo "normal".

En cuanto a modales mis padres sí han sido exigentes en el sentido de saber comportarse con los demás, hablar bien y en los estudios sí que intentaban motivarnos para estudiar y que sacásemos buenas notas pero la verdad es que sí vivo en un estado de confort donde puedo hablar con mis padres de cualquier tema (E57 GR/ES).

Es más estricto mi padre que mi madre pero siempre en un espacio de confort y con comunicación (E68 ML/ES).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados muestran cómo las condiciones estructurales y las políticas sociales condicionan las relaciones en el hogar. Hay que matizar que esta investigación es experimental y el propósito es seguir aumentando la muestra y otras líneas de investigación que han surgido en el estudio. No obstante, con este comienzo hemos podido observar varios puntos a reflexionar. Cuando hablamos del nivel educativo de los padres, concretamente cuando ambos progenitores no finalizan secundaria, en los relatos de los españoles, mayoritariamente las madres son ama de casa o limpiadoras y dependientas. Los padres siempre se preocupan y les apoyan en los estudios incluso con clases particulares. Les animan a que lleguen a la universidad. En algunas ocasiones se menciona que *si no estudia le tocaría trabajar, estudiar para ser alguien en la vida*. Se destacan barrios en ocasiones conflictivos, donde no se estudia mucho. Se premiaban las notas con regalos materiales. Son buenos estudiantes y se destaca el apoyo de sus hermanos. En Portugal, los

padres también apoyan a los hijos en los estudios. A diferencia con los relatos españoles, tienen poca participación en el colegio. No se premian las notas porque lo consideran una obligación. Poca afición a la lectura y si a viajar más por su país. Si necesitan ayuda para los deberes recurren a algún familiar. No acuden mucho a la ayuda de las clases particulares, a diferencia de los españoles.

Cuando hay más nivel de estudio en la madre con respecto al padre, nos encontramos en los relatos españoles, más implicación de la madre en la educación, participación en el colegio y grandes lectoras frente al padre. Más apoyo con clases particulares, alegan que “el que no estudia a trabajar al campo” y potencian la participación en actividades extraescolares (clases de música, danza, fútbol). Pero ambos apoyan al hijo. En Portugal, son más estrictos los padres, las madres ayudan más en los deberes. Cuando el nivel de estudio es a la inversa, es decir, el padre tiene más nivel de estudios que la madre, los padres tienen más contacto con el colegio y en Portugal, son más exigentes. No premian a los hijos cuando sacan buenas notas o aprueban, ya que lo consideran como una obligación y si castigaban por sacar malas notas. Tímidamente refuerzan al alumno con clases particulares ni actividades extraescolares, a diferencia de los entrevistados españoles.

Hay que resaltar que cuando en ambos progenitores su nivel de estudio es de Formación Profesional, tanto en los casos españoles como portugueses se transmiten competitividad en los estudios y en el caso de Portugal, las madres son más exigentes que los padres con castigos severos.

En este sentido el modelo de Estado de bienestar del sur, concretamente en España y Portugal, continúa perpetuando a la madre con un importante rol en el hogar en la gestión de las cuestiones relativas a la educación. Se hace en un contexto en el que la mujer ya no tiene el papel predominante en el hogar y los numerosos cambios dificultan seguir desempeñando de modo predominante este rol. Se reclama una mayor responsabilidad compartida.

Por su parte esta situación se ha visto agravada cuando se producen situaciones de crisis económica. Los estudiantes han asistido a dificultades en el hogar relativas a la economía, al empleo y a los conflictos existentes como consecuencia de

ello. Se ha percibido el esfuerzo realizado por las familias y cómo han transmitido que en estos momentos era aún más importante la educación como salida a la situación de desempleo. Esta necesidad de invertir en educación se ve plasmada en las actividades extraescolares y en la generalización de las clases particulares como modo de mejorar los resultados. Reconocen también el esfuerzo en tiempo destinado a acompañarles a las actividades y en animarles con los resultados. Surge entonces la necesidad de buscar alternativas a este esfuerzo económico que agrava las desigualdades cuando las familias no tienen capital educativo.

En último término, se aprecian situaciones emocionales de estrés entre los/as estudiantes marcadas por esta situación. Sus padres, con un gran esfuerzo económico han depositado unas altas expectativas sobre ellos resumidas en la frase “sabemos que tú puedes”. Esta cuestión ha generado agobio, estrés y frustración cuando las expectativas se han visto mermadas y la vista entonces se ha dirigido a sus padres con un sentimiento de culpa.

Respecto a las redes de apoyo además de los progenitores en España cobran protagonismo los profesores particulares y los entrenadores. Son mencionados en gran número los abuelos, tíos, hermanos, primos... En Lisboa (Portugal) sobresale la mención a los abuelos y en el caso de Melilla (España), al obtener una muestra importante de estudiantes de cultura musulmana, son mencionados bastantes veces los hermanos mayores. Cuestiones que denotan cómo la estructura de relaciones sociales y de apoyo en cada lugar condiciona el papel en la educación. Una primera comparación entre España y Portugal refleja que la madre parece tener un rol más destacado en Portugal con la ausencia del padre. No obstante, a diferencia de España, los estudiantes no justifican la ausencia paterna y parece estar más interiorizada la división de roles. Se aprecia un estilo educativo más estricto y presión por parte de la madre. En los discursos de Portugal aparece en mayor medida el sentido de la responsabilidad, la obligación y la independencia. No aparece la culpa porque los padres tengas más expectativas sobre los estudios. Hay castigos que llevan a dejar sin comer, sin salir de la casa. En otros casos se premia más que castigar aunque no destacan las grandes recompensas materiales y se alude al sentido de la

responsabilidad. Cuestiones, sin duda, que precisan un análisis más pormenorizado en futuras investigaciones.

En otros casos se constata en los hogares situaciones marcadas por el confort, depositando la confianza en los hijos y relacionándose con ellos en un buen espacio de comunicación. El resultado ha sido calma y tranquilidad en el hogar.

Esto ha sido una primera aproximación, de forma general, sobre la participación educativa de la familia. Sería importante ampliar la muestra de los discursos según diversos perfiles, como puede ser profundizar en los tipos complejos de familia, el papel que tienen otras figuras familiares en la educación, así como comparando los resultados con los de otros modelos de Estado de bienestar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market. The Middle Classes and Social Advantage*. London: Routledge Falmer.
- Bazo, M., Ancizu, I. (2004). El papel de la familia y los servicios en el mantenimiento de la autonomía de las personas mayores: una perspectiva internacional comparada. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 105(1), 43-77.
- Bourdieu, P. (2007). *Los tres estados del capital cultural en: Bourdieu Pierre, Campo del poder y reproducción social*. Córdoba: Ferreyra Editor, Colección Enjeux.
- Bulanda, R. E. (2004). Paternal Involvement with Children: The Influence of Gender Ideologies. *Journal of Marriage and Family*, 66(1), 40-45.
- Epstein, J. (2001). *School, family, and community partnerships*. Boulder, CO: Westview.
- Esping-Andersen, G. (1990). *Los tres mundos del estado del bienestar*. Valencia: Edicions Alfons el Magnanim-IVEI.
- Fernández Enguita, M., Mena, L., Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Ferrera, M. (1996). The southern model of welfare in social Europe. *Journal of European Social Policy*, 6(1), 17-37.
- Flaquer, L. (1995). *El modelo de familia española en el contexto europeo*. En L. Moreno y S. Sara-sa (coords.), Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Instituto de Estudios Sociales Avanzados.
- Gewirtz, S., Ball, S. J., Bowe, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*, Buckingham: OpenUniversity Press.
- Grundy, E., Henretta, J. C. (2006). Between elderly parents and adult children: A new look at the intergenerational care provided by the “sandwich generation”. *Ageing and Society*, 26(5), 707-722. DOI:10.1017/S0144686X06004934.
- Hango, D. (2007). Parental investment in childhood and educational qualifications: Can greater parental involvement mediate the effects of socioeconomic disadvantage? *Social Science Research*, 36(4), 1371-1390.
- Harris, A. L., Robinson, K. (2016). A New Framework for Understanding Parental Involvement: Setting the Stage for Academic Success. *The Russell Sage Foundation Journal of the Social Sciences*, 2(5), 186-201.
- Hsu, H. Y., Zhang, D., Kwok, O. M., Li, Y., Ju, S. (2011). Distinguishing the Influences of Father's and Mother's Involvement on Adolescent Academic Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 31(5), 694-713. <https://doi.org/10.1177/0272431610373101>.
- Lareau, A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley: University of California Press.
- Martín-Lagos, M. D. (2014). The Type of Support that Adult Children Solicit from Their Mothers in European Welfare Systems. *Social Indicators Research*, 117(1). DOI:10.1007/s11205-013-0345-4.
- Mínguez, A. (2005). Empleo de la mujer y familia en los regímenes de bienestar del sur de Europa en perspectiva comparada. Permanencia del modelo de varón sustentador. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, 1, 131-163.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2017). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2017*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Moreno, L. (2000). *Ciudadanos precarios. La “última red” de protección social*. Barcelona: Ariel.
- Moreno, L. (2001). La “vía media” española del modelo de bienestar mediterráneo. *Papers*, 63/64: 67-82.

- Moreno, L. (2002). Bienestar Mediterráneo y supermujeres. *Revista Española de Sociología*, 2, 41-56.
- Nuño, L. (2010). *El mito del varón sustentador*. Barcelona: Icaria.
- Olmedo, A. J., Santa Cruz, L. E. (2011). El proceso de valoración de los centros educativos por parte de las familias de clase media. El papel del orden expresivo en la búsqueda de la “distinción”. *Papers*, 96(2), 515-537.
- Orloff, A. (1993). Gender and the social rights of citizenship: the comparative analysis of gender relations and welfare states. *American Sociological Review*, 58, 303-328.
- Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2017. Informe español*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Park, H., Buchmann, C., Choi, J., Merry, J. J. (2016). Learning Beyond the School Walls: Trends and Implications. *Annual Review of Sociology*, 42, 231-252.
- Reay, D. (1998). Rethinking Social Class: Qualitative Perspectives on Class and Gender. *British Sociological Association*, 32(2), 259-275.
- Rivero, A., Caunedo, P., Rodríguez, A. (1998). *De la conciliación a la corresponsabilidad: buenas prácticas y recomendaciones*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Saraceno, C. (1995). *Familismo ambivalente y clientelismo categórico en el Estado de bienestar italiano*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 261-288.
- Valiente, C. (2011). La erosión del familismo en el Estado de bienestar en España. Las políticas de cuidado de los niños desde 1975. En E. Almeda Samaranch, D. Di Nella (eds.), *Bienestar, protección social y monoparentalidad. Colección Familias monoparentales y diversidad familiar*. Barcelona: Copalqui Editorial, 11(2), 47-66.
- Weiss, H. B., Mayer, E., Kreider, H., Vaughan, M., Dearing, E., Hencke, R., Pinto, K. (2003). Making it work: Low-Income working mothers' involvement in their children's education. *American Educational Research Journal*, 40(4), 879-901.

NOTAS BIOGRÁFICAS

M.ª Dolores Martín-Lagos López en la actualidad es profesora y directora del Departamento de Sociología de la UGR. Sus líneas de investigación versan sobre educación, consumo y apoyo familiar empleando la perspectiva comparada entre sociedades. Ha realizado estancias de investigación en el Observatorio Europeo de la Droga y las Toxicomanías (Lisboa), en la Universidad de Stirling como Becaria Marie Curie y en el Oxford Institute of Population Ageing (Programa José Castillejo). Tiene reconocidos dos sexenios de investigación (2001-2012).

Mónica Luque Suárez es profesora en la Facultad de Ciencias de la Educación y del Deporte de Melilla de la UGR. Licenciada en Ciencias Políticas y Sociología por la UNED. Doctora en Sociología por la Universidad de Granada. Tutora del Centro Asociado-UNED de Melilla. Las líneas de investigación versan en educación y apoyo familiar empleando la perspectiva comparada entre sociedades. Socióloga y coordinadora de Transnacionalidad en el Proyecto Europeo EQUAL 2005-2007. Directora del Centro de Estancia Temporal de Menores Inmigrantes de Melilla (2001-2004).

