



Mayra Martínez Avidad
Faculty of Education, Camilo
José Cela University.
✉
mmartinez@ucjc.edu

Degree of Correspondence between the Qualities Promoted in Spanish Schools and those Valued by Families According to their Educational Level¹

Nivel de correspondencia entre las cualidades exigidas en el sistema escolar español y las preferidas por las familias según el nivel educativo



Miquel Reynés Ramon
Faculty of Education, Camilo
José Cela University.
✉
mreynes@ucjc.edu

I. INTRODUCTION

The relationship between school and family cultures is a recurring topic in the sociology of education. According to some of the more influential theories in this field, the different reforms and changes in educational models reflect the interests and conflicts between social groups as they seek to impose and legitimise their worldview (Varela, 1999). Each teaching system therefore reflects the culture that prevails in this struggle. As the one transmitted in schools, it is at the same time a major instrument for delegitimising other forms of culture (Varela, 1999) and social reproduction (Bourdieu & Passeron, 1996). Other interpretations of Reproduction Theory contend that school culture is not the outcome of an intended design by a social class, but instead that the middle and upper classes have more opportunities to adapt to it because of their privileged social standing (Lareau, 2011; Martín Criado, 2010). Bourdieu and Passeron themselves acknowledge the school system's independence, which they identify with a *quid pro quo* that the ruling classes are



EXECUTIVE SUMMARY

This study analyses the degree of correspondence between the qualities the Spanish school system requires and those that parents consider important to convey to their children. We carried out a descriptive analysis of the qualities featured in educational reforms from the LGE to the LOMLOE, comparing their outcomes with data from the World Values Survey (WVS). Families with medium and high educational levels are more in tune with schooling's requirements, although those with lower levels tend to adapt over time.

RESUMEN DEL ARTÍCULO

Este trabajo analiza el nivel de correspondencia entre las cualidades que el sistema escolar español exige y las que los padres consideran importantes transmitir a sus hijos. Realizamos un análisis descriptivo de las cualidades presentes en las reformas educativas desde la LGE a la LOMLOE, cuyos resultados comparamos con los datos de la Encuesta Mundial de Valores (EMV). Encontramos que las familias de niveles educativos medios y altos son las que mejor se acomodan a las exigencias escolares, aunque las de niveles bajos tienden a adaptarse con el tiempo.

sometimes willing to accept in order to reproduce themselves, namely, “the sacrifice by some of its members, which may not manage to achieve the necessary academic capital” (Martín Criado, 2004: 103). This means that the middle and upper classes also undergo a continuous process of adapting to schooling’s demands (Martín Criado, 2010). These demands include such highlights as the qualities and attitudes that schools value in their pupils. According to the framework provided by Bourdieu and Passeron (1996: 136), these qualities and attitudes are encapsulated in the factor *Ethos*, which contains “the dispositions regarding schools and school culture (i.e., of teaching, of authority, and of school values, for example), as well as the relationship with language and with culture (courtesy/manners)”. This means that pupils should manifest their dispositions towards certain required virtues such as “cultural goodwill” or “positive attitude towards work”,² which in turn constitute a class *Ethos*. Thus, some pupils start off with an advantage, while other have to “bear a handicap that is all the heavier the further away these values are from those of their social class” (Bourdieu & Passeron, 1996: 219). This is compounded by the expectations made by teachers, who will reinforce this disadvantage by negatively judging those behaviours that are far removed from the modes of school socialisation (Río Ruiz, 2010; Martín Criado et al., 2015; Rujas Martínez-Novillo, 2016).

To what extent do the different types of family draw closer to or distance themselves from the qualities appreciated at school? This study seeks to answer this question by analysing the level of correspondence between the qualities valued at school and those that parents from different educational backgrounds consider it important to instil in their children. With a view to analysing the qualities most highly valued by the school system, we have conducted a descriptive analysis of the new pupil profiles that the different laws on education have privileged over the past fifty years. Although school socialisation takes places largely through the hidden curriculum, many of the qualities and attitudes appreciated in pupils explicitly accompany formal academic content. This may be observed in certain sections of the legislation on education, especially in those corresponding to the “Principles and aims of education”. It goes without saying that divergencies between the

According to some of the more influential theories in this field, the different reforms and changes in educational models reflect the interests and conflicts between social groups as they seek to impose and legitimise their worldview...

explicit and hidden curriculum (i.e., between what is stipulated in legislation and what effectively takes place in daily classroom practice) are not only possible but to be expected, and the fact that a school insists on the acquisition of certain qualities does not mean that the pupils actually embrace them. Nonetheless, the explicit school discourse allows investigating the prevailing qualities; in other words, those that attract the greatest acceptance and social legitimacy at a given moment, and are therefore expected to influence the strategies of management teams and teachers. In the concrete case of the qualities to be instilled in children, this legitimacy is even more robust, as it is underpinned by the broadly accepted recommendations forthcoming from psychological pedagogies (Varela, 1991; Rodríguez Pérez, 2011). In turn, we shall explore the development of the differences by level of education regarding the qualities the Spanish believe their children should acquire through data on Spain provided by the last seven waves of the World Values Survey (WVS) and the European Values Study (EVS), which among other aspects analyse the qualities that those surveyed consider to be the main ones that children should acquire.³ We have formulated two hypotheses. The first one proposes that because of the greater access to information on the school system, as well as the increased capacity for shaping it, there is closer concordance between the qualities fostered by schools and those preferred by families with medium and high levels of education. Nevertheless, and this is the second hypothesis, because schooling has become the main instrument for social mobility/integration for most families, we predict that those with lower levels of education will likewise seek to adapt to the qualities valued by the school system to increase their children's chances of academic success. This adjustment, nonetheless, will involve a certain delay for them regarding the dominant classes because of their position of disadvantage.

KEYWORDS

Family socialisation, School culture, Children's qualities, Inequality of educational opportunities, Social reproduction.

PALABRAS CLAVE

Socialización familiar, Cultura escolar, Cualidades niños, Desigualdad de oportunidades educativas, Reproducción social.

2. THEORETICAL UNDERPINNINGS

2.1. The purpose of schooling and the qualities valued in pupils

Before conducting an analysis of recent school culture, it seems expedient to review those social functions of the schooling system

that influence the demand for some or other qualities in pupils. Given the school system's very function as a mechanism for assigning social positions (Parsons, 1959; Meyer, 1977), it is expected to favour certain values such as competitiveness and a culture of effort that ratify its meritocratic nature, and therefore legitimise the differences in academic results. In turn, its internal operating structure and dynamics, with classes of around 30 pupils required to fulfil a classroom timetable of 30 hours per week, the acceptance of hierarchies and authority, and holding scheduled assessment activities and tests, require the pupils to have assimilated the school rules and qualities that foster obedience, discipline, submissiveness, and self-control (Bowles & Gintis, 1985; Lahire, 1995). The assimilation of many of these attitudes and hierarchies that are also present in society are equally useful when reproducing the various productive roles in a capitalist economic system (Althusser, 1969; Fernández Enguita, 1985), and are vital for exercising the necessary social control for maintaining the social status quo.

Yet perhaps the aspect with the highest bearing on the qualities required at school is the function of ensuring the acquisition of culture by new generations. Thus, different, cultural models have an impact on modes of school socialisation. For example, socialisation in individualistic societies such as the US is designed to make each child independent and self-sufficient, while collectivist societies, such as those in Asia, pursue socialising goals that involve instilling values of interdependence and social cohesion (Greenfield & Suzuki, 1998).⁴ Cultural values are not, in any case, set in stone or immutable, and schooling is especially susceptible to the changes that occur around it. Accordingly, an impact is expected by what is referred to as post-materialism - a cultural shift identified by Inglehart (1977) as a result of the widespread increase in personal and economic wellbeing after the Second World War. Post-materialism's influence, in fact, led to changes in the qualities valued in children. This meant that the qualities of Hard Work and Thrift/ Saving Money – more closely linked to the ethics of Protestantism and materialist values – gave way to a preference for values such as “self-expression”, “emancipation” and “universalism”, such as Tolerance and Imagination (Inglehart, 1994).

2.2. The influence of cultural changes on school culture

A review of the latest sociological contributions to the study of the



most recent cultural changes enables us to identify other prevailing qualities; the outcome of a new values system that confers greater import to “the identity of the self” than to “the identity of the We” (Elías, 1999), and in which there is growing concern for emotional wellbeing and happiness (Cabanas & Illouz, 2019). These are precisely the changes that have been identified in certain well-known analyses on recent school culture. For example, Varela (1991, 1992) has posited that, faced with disciplinary power technologies in which individuals have to construct their own identities and achieve success through their own merits, the new “psychological pedagogies” value individuals dedicated to caring for themselves, to addressing their presumed interests, and to searching for inner peace and mindfulness. According to Dubet (2010), this involves a transformation of the school institution rooted in the acquisition of the status of individual by the pupil, who is acknowledged “their own personality, their own mind and a uniqueness, which a school should accept and whose development it should guarantee” (Dubet, 2010: 21). This propounds learning through action and creativity, an education that focuses on the development of expressive and personal qualities, and which permits pupils to be free and independent (Varela, 1992). It is no surprise that in view of the conceptualisation of education and pupils, the constructivist model has been seen as an agent of the neoliberal agenda (Rodríguez Pérez, 201; Varela, 1991).

This major shift in the school discourse began in Spain particularly with the legislation referred to as the LOGSE (1990),⁵ a reform that, according to Varela (1999), for the first time encouraged the acquisition of cognitive skills, competencies, and abilities in detriment to the acquisition of knowledge per se. A cultural shift that was especially important for educational trajectories, as within a context in which soft skills become imperative educational requirements, the modes of familiar socialisation are more decisive for academic success than when privileging cognitive skills and traditional knowledge. The latter, which may also be inherited, require more investment for their conveyance than the cultural logics inserted in daily childrearing strategies. Moreover, because this conveyance or socialisation takes place indirectly, osmotically, and effortlessly (Bourdieu, 1966: 326), the qualities tend to be seen as inborn traits or qualities. Cultural differences (the values, attitudes and conducts conveyed to children), would therefore involve more differences in terms of educational opportunities.



2.3. Differences in socialisation practices across families

There are numerous studies on the differences in socialisation across diverse categories of families and in different aspects (Darmon, 2016; Lareau, 2011, and Lahire, 2019). Generally speaking, these studies reveal that those social classes with higher levels of education, whose social reproduction basically involves the school system, “conduct an ongoing process of adapting to the requirements of the accumulation academic capital” (Martín Criado, 2010: 333). Nevertheless, the importance that schooling has acquired in modern societies and families (De Singly, 2017; Martín Criado, 2010) has transformed the social and school practices of working-class parents, traditionally more removed from the educational system. In recent decades, they have also sought to adapt to the school system’s requirements with a view to increasing their children’s chances of success both at school and in terms of employment (Martín Criado, 2014). A qualitative approach has provided proof of the transformations. A study by Martín Criado (2006) involving working-class families in Andalusia towards the end of the 1990s reveals the gradual transformation in socialisation practices and the transition from a “patriarchal-popular” paradigm (based on the unconditional obedience shown towards adults and on an understanding of childhood as a period of “domestication” through specific disciplining) to another “regulatory-pedagogical” approach based on the use of impersonal rules and a stable system of punishments that allow for the development of such capabilities as self-discipline and constancy. Such capabilities are essential for academic success, which is the goal of the working-class families that have adopted this model. In spite of these changes, differences remain between families of different social classes regarding their socialisation practices and, above all, their relationship with the school system that is not without its conflicts among lower-income or working-class families (Martín Criado, 2006; Lareau, 2011). Working-class families continue to have lower expectations and aspirations regarding schooling (Martín & Bruquetas, 2014) or they are less involved in homework (Pérez Díaz et al., 2001 and 2009). As regards the qualities that each social class tends to convey, different studies have reported that the middle and upper classes are prone to the greater transmission of qualities related to self-control and independence, while the working classes focus more on qualities related to submission to authority and Obedience



(Kohn, 1999; Weininger & Lareau, 2009; Park & Lau, 2016). Spain has produced only a handful of studies (Pérez Díaz et al., 2001; Foundation for Assistance against Drug Addiction - Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (2003) and the survey techniques used make it difficult to draw comparisons or observe changes over time. A highlight, nonetheless, is the report drafted by Meil (2006), who has also used the data provided by the WVS (specifically the 2000 wave involving a sample of parents aged 30-50), which reveals that with the exception of Good Manners, the most popular qualities among families were those typically associated with post-materialist values, such as Responsibility, Tolerance and Independence, together with the materialist qualities normally associated with some of schooling's social functions, such as Obedience and Hard Work. Nevertheless, families with higher levels of education are the ones closest to the post-materialist cultural model, while the working classes upheld the materialist paradigm; in other words, they were the ones that had adapted the least to the new cultural model.

3. METHOD

In order to discover the qualities most highly valued by the school system, we shall conduct a descriptive analysis of the new pupil profiles that the different laws on education have favoured over the past decades. Our starting-point will be the WVS's list of the most important qualities to instil in children, and we shall analyse each one's presence in the educational reforms from the LGE (1970) through to the LOMLOE (2020). We have specifically focused on eleven qualities, which are the ones that feature in all the survey's waves in Spain that we have used: Good Manners, Independence, Hard Work, Responsibility, Unselfishness, Imagination, Tolerance, Thrift/Saving Money, Determination, Religious Faith, and Obedience. Basing ourselves solely on certain specific qualities clearly has an impact on the analysis, as there may be other qualities besides those considered here, and the ones used are not always literally present in the curriculum. Nevertheless, we consider that the effort made to adapt the analysis to these predetermined categories is not only useful but also constitutes the best way of establishing verifiable differences and correlations regarding the answers families have provided. Elsewhere, although the educational reforms put in place through the political-administrative



ambit are often at odds with school and academic-professional cultures, that is, with the sum of deep-seated beliefs, mindsets, and interaction and work practices, “these reforms undoubtedly affect school culture” (Viñao, 1997: 21). What’s more, the skills, qualities and attitudes that the legislation considers desirable are expected to have a more decisive impact on school expectations and practices. Such is the case because unlike other components of school culture, such as organisational issues, the convenience of instilling certain qualities in pupils tends to be based on strict pedagogical and psychological principles. It is no surprise that the qualities educational reforms have considered desirable since the 1990s are those that, generally speaking, extol constructivist pedagogies, as the prevailing and widespread model not only in Spain, but throughout the world (Rodríguez Pérez, 2011). As we have seen, it is a model designed to teach pupils to be both critical and tolerant, capable of facing the challenges of democratic societies (Varela, 1991; Rodríguez Pérez, 2011), and which pays particular attention to their personal and mental wellbeing (Varela, 1999). This explains why the model of pupil predicated by constructivist models, as the focal point of the latest curricular reforms, is an intrinsically good idea, aligned with the most progressive and democratic forces in education (Rodríguez Pérez, 2011), pedagogically effective, and psychologically appropriate (Varela, 1991). The model has therefore received far-reaching social legitimacy.

As regards the study of the qualities valued by parents, and their correspondence or not with those promoted by the school system, a comparison has been made of the results of the WVS’s seven waves, held in Spain in 1981, 1990, 1995, 2000, 2007, 2011 and 2018. The question used to discover the qualities’ ratings asked those surveyed to use a list to choose the five most important qualities to instil in children. The list has contained the same eleven qualities cited at the beginning of this section, which have appeared in all the waves.⁶

As the surveys cannot specify the children’s age or their schooling, the decision has been made to restrict the parents’ age to 50 -consistent with Meil (2006)- on the understanding that this is an age bracket in which their children may still be enrolled in compulsory education, which is this study’s focal point.⁷ This cap has meant that the cohort in many of the waves has been significantly reduced. The decision has therefore been made to arrange the survey’s waves



into four groups or tranches: i) first wave (1981); ii) second wave (1990); iii) third and fourth waves (1995 and 2000), and iv) fifth, sixth and seventh waves (2007, 2011, and 2018). This means that the samples are fairly similar in the three latest periods, numbering approximately 1290, 1090 and 1050 people surveyed.⁸ Furthermore, this grouping more or less coincides with the times of changes in the qualities of Spain's school culture, which has made it easier to establish a relationship with the qualities valued by parents.

The differences in the ratings of qualities across parents, depending on their social characteristics, are limited to their level of education. This variable has been constructed by grouping the specific level of education stated by the cohort into three categories: low (primary school or less), middle (secondary), and higher education.⁹

Level of education has been chosen as a variable instead of others such as social position or socioeconomic status (see Díez Nicolás, 2021), as it is, albeit with certain nuances, the main social trait when explaining the outcomes of educational achievement (Bukodi et al., 2021). Furthermore, level of education is the result of parent's experience of the school system and involves different levels of information and ability to adapt to school requirements.



4. RESULTS

4.1. Prevailing qualities in Spain's educational reforms

An analysis of the last law on education to be enacted during the Franco dictatorship, the 1970 Ley General de Educación (LGE), reflects the existence of an eminently materialist and disciplinarian school culture at that time. This is readily apparent, for example, among the purposes of education, which include the following highlights: "Preparation for the responsible exercise of liberty, inspired by the Christian concept of life and by our nation's traditions and culture", as well as "The acquisition of study and work habits". These valued qualities of Religious Faith and Hard Work are joined, furthermore, by Obedience. Article 126 of the 1970 law stresses the pupil's duty to "accept discipline", with any failure to abide by this obligation prompting "the temporary or permanent expulsion from school" (General Law 14/1970, of 4 August, on Education and the Funding of the Educational Reform).

This disciplinarian approach to education focusing on, as the law

states, “the instruction required for the exercise of professional activities”, is in stark contrast to the spirit of the latest educational models in which the priority is personal development, together with other kinds of qualities and skills over and above cognitive ones. The following paragraph has been taken from part IV of the preamble to the LOMCE:

“While essential, cognitive skills are not enough; children from a young age need to acquire mainstream competencies, such as critical thinking, the management of diversity [Tolerance], creativity [Imagination], and the ability to communicate, and key attitudes such as self-confidence [Determination], enthusiasm, constancy [Perseverance], and the acceptance of change”. (Spain’s Organic Law 8/2013, of 9 December, on improving the quality of education)

The honing of these soft skills has become so significant across the board in recent educational reforms that legislation declares that they should be addressed within classroom time. Thus, article 19 of the LOMLOE’s pedagogical principles states the following:

“With a view to fostering the integration of competencies, part of the working day in the classroom is to be devoted to the undertaking of meaningful projects for pupils and collective problem-solving, reinforcing their self-esteem, autonomy [Independence], Reflection and Responsibility”. (Spain’s Organic Law 3/2020, of 29 December, amending Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education)

These two examples include what may be considered the most salient qualities in recent school culture: Tolerance, Imagination, Determination, and Responsibility. We shall now proceed to analyse their presence individually in each one of the reforms and that of other qualities featuring in the WVS. Firstly, by observing the ongoing prioritisation of personal goals over group ones, we find that the quality of Independence is revealed to have been a prevailing and outstanding value in school culture since 1990. In her analysis of the LOGSE, Julia Varela (1999) has already stated that educational targets were beginning to fall in line with a purely personal and individual ambit: “It is repeatedly affirmed that it [education] should contribute to personalisation, individualisation, and the development of one’s own identity” (1999: 743). The emphasis on personal skills remains unchanged in successive reforms, whereby, for example, the LOCE, LOE, LOMCE and LOMLOE contain identical



references to the fostering of "personal initiative", while at the same time focusing on the need to teach pupils to "trust in their own skills and knowledge" or "develop attitudes of trust in themselves". Moreover, other valued qualities such as "responsibility" and "effort", are accompanied by the adjective "individual", rather than by "collective" or "group". This focus on the individual rather than the group is also apparent in the growing emphasis placed on emotional wellbeing. Not only is the "development of emotional skills" one of the pedagogical principles most often cited in the LOMLOE, but also, in response to the right to include optional subjects that the LOMCE vested in Spain's self-governing regions or autonomous communities, subjects appeared such as "Emotional and creative education" on the curriculum in the Canary Islands.

It is precisely the growing importance given to the development of pupils' creativity that prompts us to consider Imagination as another of the new virtues that are especially appreciated in schooling. Nonetheless, the references to Imagination or creativity, although indeed less frequent, also appear in the 1970 LGE, which is not the case with other post-materialist qualities such as Independence and Tolerance, which are not mentioned at all in that reform.

As regards the value of Tolerance -whose presence has been gathering strength as a paradigm of post-materialist values (Inglehart, 1994)- it has been present since the LODE (1985), attaining particular prominence as of the LOGSE (1990). This quality is ever present in education's general goals, in each stage's objectives, and in the transversal skills in the last three laws on education, being first introduced as cross-disciplinary skills in the LOGSE, and in which moral and civic education becomes the paradigm for all the other subjects (Vázquez Ramil & Porto Ucha, 2020).

We have also detected a certain pre-eminence in more recent school culture (since the LOCE) of the quality of Responsibility, often accompanied by references to Determination (which we relate to allusions to constancy, effort, self-discipline, personal initiative, and self-confidence. We therefore find that many of the principles contained in the law are linked to pupils' values of self-sufficiency, the fostering of personal and economic initiative, and subjective wellbeing and success. A highlight among the goals of education according to the LOCE, which is closely replicated in subsequent reforms is therefore "Consolidating an enterprising spirit, developing



self-confidence, a critical mindset, personal initiative and the ability to plan, make decisions, and accept responsibilities” (Spain’s Organic Law 10/2002, of 23 December, on the Quality of Education). As regards Hard Work and Obedience, qualities that are consistent with schooling’s traditionally competitive, meritocratic, and disciplinary nature, we note that they nonetheless lose significance with the LOGSE (1990). In fact, this law was especially criticised for disparaging discipline, effort and authority (López Rupérez, 2006). So much so, in fact, that General Provision I of the LOCE (2002), placed particular emphasis on recovering these values that were considered lost:

“This new reforming impulse that the Law promotes is based also on the belief that the values of effort and personal demand [Hard Work] constitute basic conditions for improving the quality of the school system; values whose profiles have been gradually diluted in step with the weakening of concepts of duty, discipline and respect for teachers [Obedience].” (Spain’s Organic Law 10/2002, of 23 December, on the Quality of Education)

Nevertheless, as from that 2002 law, both qualities appear to remain more or less constant in ensuing reforms. Specifically, Effort is repeatedly mentioned, and features in education’s principles and goals, as well as in the objectives of the stage of primary education in the LOE, LOMCE and LOMLOE. As regards the quality of Obedience, it should be noted that this latest reform even restores the LOE’s parental obligation “To respect and enforce the school rules, and teachers’ authority and their educational instructions and guidelines”. Furthermore, the allusions to qualities related to Obedience, such as following the rules and accepting authority, remain intact throughout our recent school culture. We thus find that pupils’ duties, as already detailed in the LODE (1985), such as “Follow teachers’ instructions”, “Arrive in class on time” or “Respect the school rules”, are repeated word-for-word in all successive reforms.

As regards Thrift/Saving Money, a quality linked to the quest for financial security and very close to materialist ethics, it does not appear as a prevailing quality. Indeed, there are no references in any recent legislation related to this quality, not even in the 1970 LGE. As regards Unselfishness, there are no direct references to this quality either in any of the reforms studied. It is true,





nonetheless, that since the LODE (1985) and further still following the LOGSE (1990), frequent mentions are made of Solidarity as one of the desirable democratic principles; yet as with Tolerance, it is not an attitude toward family or friends, but mainly toward out-groups. To be more specific, Tolerance is designed to reduce attitudes of discrimination or rejection towards out-groups, while Solidarity fosters humanitarian attitudes toward especially deprived groups. In terms of the structure of human values proposed by Schwartz (1992), Solidarity and Tolerance are related to “universalism”, whose aim is the appreciation and protection of the wellbeing of everyone (Gómez Jiménez & Martínez Sánchez, 2000). Our analysis suggests that this value would prevail in the curriculum over that of “benevolence”, closer to what we understand as Unselfishness, whose goal focuses more on preserving the wellbeing of a particular group; in other words, of those with whom one is in frequent contact. Likewise, coinciding with the trend towards secularisation in western society that already began in the modernisation era, and which continues today in our post-modern world (Inglehart, 1994), Religious Faith (a quality we can also link to the presence of religious subjects in the curriculum) has also lost some significance as a dominant value in school culture, especially after the LOGSE (1990). Since this law’s enactment, the subject of religion has become optional, continuing to be so in all educational reforms, although the LOCE (2002) makes certain references to this quality, and the LOMCE (2013) has reinstated the mark obtained in Religion for academic purposes.

Finally, there are no explicit references to the value given to pupils’ Good Manners, although this quality -closely linked to modes of family socialisation- may be related to the use of complex linguistic codes (Bernstein, 1989), with linguistic capital (mastery of the language) and dominance of rhetoric¹⁰ (Bourdieu and Passeron, 1996), and could therefore be a quality that is appreciated by teachers.



Table 1. Qualities featuring in each educational reform

		LGE (1970)	LODE (1985)	LOGSE (1990)	LOCE (2002)	LOE (2006)	LOMCE (2013)	LOMLOE (2020)
MATERIALIST	Good Manners	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	Unselfishness (generosity toward the in-group)	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	Thrift/Saving Money	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	Obedience (discipline)	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
	Hard Work (effort)	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
	Religious Faith	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗
POST-MATERIALIST	Imagination (creative skills)	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓
	Tolerance	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Independence (autonomy)	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓
	Determination (initiative, self-confidence, constancy)	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓
	Responsibility (individual)	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓

 This quality is emphasised
 This quality is not emphasised

In sum, **Table 1** shows that the most recent school culture places particular emphasis on Imagination, Independence, and Determination as representative values of expressive individualism, capable of forging personalities with the capacity for manifesting initiative, enterprising, flexible, and adaptable skills, and self-confidence (Cabanas & Illouz, 2019; Varela, 1999). In turn, Responsibility is another quality that is appreciated, especially since the LOCE (2002), although it focuses more on the pursuit of personal rather than collective interest. All these qualities appear to be consistent with the five values in the Schwartz model (1992) that represent self-interest: Power, Achievement, Hedonism, Stimulation, and Self-direction. Probably because it is one of the more representative principles of moral universalism and a prevailing value in post-materialist currents, Tolerance has also stood out

as a desirable quality since the LOGSE (1990), and, indeed, its importance has been growing over time. In turn, the reference to materialist qualities such as Hard Work, Obedience, and Religious Faith (particularly valued in the 1970 LGE, and even in the 1985 LOCE, varies in the more recent reforms, depending on the political party behind each one. This involves schooling's role as an arena for ideological struggle (Carabaña, 2012), and because these values are a reflection of conservative mindsets, there is relatively greater emphasis on the reforms prompted by Spain's conservative party – Partido Popular. Nonetheless, Hard Work has regained some of its significance in all the laws enacted since the LODE (2002), partly perhaps because of greater personal and financial insecurity due to the recent economic crises that appear to be prompting a return to materialist values (Díez Nicolás, 2011). Likewise, despite the recent upsurge in the cultural values of “emancipation”, the value of Obedience has also increased since the LOCE, probably because it has proven to be essential for ensuring the proper running of schools. In turn, neither Thrift/Saving Money nor Unselfishness (at least not in terms of benevolence towards the in-group), and not even Good Manners, appear as outstanding qualities in any of the legislation under study here.



4.2. Qualities valued by parents and the school system

What is the relationship between these qualities appreciated by the school system and parents' valuation of them? **Table 2** provides a comparison of the qualities that parents have considered most important to instil in their children over the past forty years. There are both coincidences and divergences. The three qualities most highly valued by parents in the different waves are Responsibility, Tolerance, and Good Manners. The first two are appreciated by the school system at different times, but not so Good Manners. It is also apparent that the ratings for Hard Work and Determination have increased among parents, as well as in the educational system. In contrast, Imagination, with a significant presence in the school system, carries little importance for parents.

Table 2. Percentage of the choice of qualities by all the parents, by waves. ¹¹

CONVEYABLE QUALITIES	WVS WAVES - SPAIN			
	WAVE 1 (1981)	WAVE 2 (1990)	WAVES 3-4 (1995-2000)	WAVES 5-6-7 (2007-2011-2018)
Good Manners	55.81	83.28	85.22	80.56
Unselfishness	3.84	6.8	10.66	25.38
Thrift/Saving Money	9.99	21.59	25.82	25.38
Obedience	31.36	38.74	47.51	38.41
Hard Work	43.44	34.59	50.22	53.89
Religious Faith	18.49	22.5	17.17	11.13
Imagination	24.04	42.02	26.51	26.17
Tolerance	42.86	74.14	80.69	77.46
Independence	21.86	38.69	35.87	40.61
Determination	14.4	23.97	27.45	35.34
Responsibility	66.71	80.12	78.69	77.58
Total cases	862	1,294	1,090	1,048

Secondly, what are the differences between the qualities appreciated depending on the parents' level of education? What changes have taken place between the WVS's various waves? This is the information provided in **Table 3**. The first period (wave 1, 1981) shows the differences regarding the qualities valued in the LGE. The second period (wave 2, 1990) coincides with the passing of the LOGSE, enabling us to interpret the differences with the qualities that were beginning to be privileged through that legislation. The results in the third period (waves 3 and 4, 1995 and 2000) reveal how parents embraced the qualities fostered by the LOGSE. The fourth period (waves 5, 6 and 7, 2007, 2011, 2018) coincide with the introduction of a number of changes in the qualities extolled by the school system pursuant to the LOE.

Table 3. Percentages of the choice of qualities by parents according to their level of education, by waves.¹²

CONVEYABLE QUALITIES	PARENTS' LEVEL OF EDUCATION	WYS WAVES - SPAIN			
		WAVE 1 (1981)	WAVE 2 (1990)	WAVES 3-4 (1995-2000)	WAVES 5-6-7 (2007-2011-2018)
Good Manners	Low	59.75 (559)	86.86 (845)	90 (350)	83.87 (155)
	Medium	52.2 (159)	81.64 (267)	83.57 (280)	81.8 (66)
	High	44.37 (142)	68.88 (180)	72.34 (94)	74.76 (103)
Unselfishness	Low	3.76 (559)	5.91 (846)	8.79 (546)	23.89 (494)
	Medium	5.03 (159)	6.71 (268)	11.3 (336)	31.7 (334)
	High	2.82 (142)	11.1 (180)	14.56 (206)	18.87 (212)
Thrift/Saving Money	Low	11.09 (559)	24.02 (845)	27.33 (545)	29.12 (498)
	Medium	8.18 (159)	17.97 (267)	26.7 (337)	23.4 (333)
	High	7.69 (143)	15.55 (180)	20.38 (206)	19.7 (213)
Obedience	Low	37.39 (559)	43.19 (845)	52.19 (546)	40.96 (498)
	Medium	21.38 (159)	33.58 (268)	44.64 (336)	38.9 (334)
	High	18.88 (143)	25.55 (180)	39.8 (206)	31.6 (212)
Hard Work	Low	44.72 (559)	36.21 (845)	54.57 (546)	53.02 (496)
	Medium	44.03 (159)	29.96 (267)	39.46 (337)	61.56 (333)
	High	37.76 (143)	33.88 (180)	56.31 (206)	43.87 (212)
Religious Faith	Low	18.43 (559)	23.75 (846)	20.65 (547)	12.1 (496)
	Medium	19.50 (159)	17.97 (267)	13.09 (336)	9.8 (334)
	High	17.61 (142)	23.33 (180)	14.56 (206)	10.85 (212)
Imagination	Low	19.59 (579)	37.52 (845)	22.89 (546)	23.39 (496)
	Medium	27.67 (159)	52.43 (267)	30.26 (337)	28.14 (334)
	High	37.76 (143)	47.77 (180)	29.95 (207)	29.58 (213)
Tolerance	Low	41.86 (559)	73.13 (845)	78.53 (545)	77.56 (499)
	Medium	45.91 (159)	73.03 (267)	80.41 (337)	75.15 (334)
	High	43.36 (143)	80.55 (180)	86.89 (206)	80.84 (214)
Independence	Low	19.32 (559)	33.88 (845)	31 (545)	35.81 (497)
	Medium	24.53 (159)	46.81 (267)	34.42 (337)	41.01 (334)
	High	28.87 (142)	49.44 (180)	51.21 (205)	51.17 (213)
Determination	Low	11.99 (559)	20.94 (845)	22.52 (545)	33.13 (498)
	Medium	17.61 (159)	28.35 (268)	30.95 (336)	36.4 (335)
	High	20.28 (143)	31.66 (180)	34.78 (207)	38.79 (214)
Responsibility	Low	63.39 (560)	78.34 (845)	78.57 (546)	76.65 (501)
	Medium	73.58 (159)	82.08 (268)	78.63 (337)	78.74 (334)
	High	72.03 (143)	85.55 (180)	79.12 (206)	77.93 (213)

The results of the first wave (1981) indicate that level of education is a variable that determines greater or lesser general proximity to the qualities highlighted by the LGE (Obedience, Hard Work, Religious Faith, and Imagination). There are no significant differences between the ratings for Hard Work and Religious Faith. In turn, among those qualities with significant differences, Obedience is more highly rated by parents with low levels of schooling, while Imagination is valued to a greater extent by parents with mediums and high educational levels.

By contrast, the figures for the second wave (1990) show that parents with a low level of education are further removed from the qualities proposed in the LOGSE at the time of its enactment (Imagination, Tolerance and Independence) than the other two categories. As can be seen, among the qualities with significant differences, these parents assign greater value than other parents to qualities that are underrated by schools in that period, such as Good Manners, Thrift/Saving, Money, and Obedience. By contrast, parents with medium and high levels of education are closer to the series of qualities proposed by the legislation, as they give a higher rating than parents with a low level of education to the qualities of Independence, Imagination, and Tolerance.

The figures for the third and fourth waves (1995 and 2000) reflect changes in the valuation of certain qualities. The main ones are the lower appreciation of Imagination in all three categories of parents, and the higher valuation, again in all three categories, of Obedience and, somewhat less so, of Tolerance. It cannot therefore be affirmed that the LOGSE led to a higher valuation of the post-materialist qualities this legislation fostered (Imagination), nor that there was a drop in the materialist qualities that were considered of little importance (Obedience, Hard Work, and Good Manners).

Nevertheless, as in the preceding period, parents with a medium and high level of education are more in tune with the set of qualities promoted by the explicit curriculum. It could even be said that except for the significant differences in Independence (more important for highly educated parents), the two categories are more alike than in the previous wave. Although still significant, there has been a reduction, for example, in the differences between the categories of parents choosing Obedience and Good Manners, as qualities that they value less than parents with a low level of schooling, and which are not included amongst the qualities most highly valued



by the school system in these years. In turn, we again find that parents with a low level of education give less value, with significant differences, to the qualities promoted by the school system such as Independence, Imagination and, although the differences are small but significant, Tolerance.

Regarding the three most recent waves (2007, 2011, and 2018), which parental categories are closer to the set of qualities promoted at these times by a school system that, from the LOCE onward, maintains the qualities of Independence, Imagination, and Tolerance, recovers the qualities of Obedience and Hard Work, and includes Determination and Responsibility? It might be contended that although differences remain with the other categories in the valuation of Independence, parents with few studies are not so far removed from the set of values promoted by school culture as in preceding periods. It is apparent that the number of qualities in which the differences are significant has fallen to four. There are thus no significant differences with the other categories in Imagination, Tolerance, Responsibility, and Determination. Furthermore, parents with low levels of schooling give more value than their highly educated counterparts to Hard Work -with significant differences- and Obedience -non-significant differences-, which, as already noted, are once again more important qualities for the school system. Nonetheless, parents with higher education continue to align themselves more with the qualities promoted by the school system, above all because of their rating of Independence, Imagination, and Determination (non-significant differences in these two latter qualities), although they do shy away slightly by not valuing the categories of Hard Work and Obedience. This suggests that parents with medium levels of education are the ones nearest to this current situation, as with the exception of the quality of Independence -which they value less than parents with a high educational level- they are the ones that most appreciate all the other qualities instilled by schools.

Finally, have parents with a low level of studies gradually adapted to the qualities promoted at school, either by increasing their rating of those qualities or, to a lesser extent, those that schooling does not consider? According to what we have seen in the previous paragraphs, this is indeed the case, as there has been an increase in the valuation of qualities such as Independence, Hard work, Tolerance, and Determination, with only a slight variation



in Obedience. Furthermore, there has been a tailing off of Good Manners and Religious Faith, yet an increase in Thrift/Saving Money, and a decrease in Imagination, although this is a general trend. All-in-all, even though there has been a reduction in the differences regarding the valuation that parents with a low level of education make of Independence, these are upheld in the other two categories of families.

5. CONCLUSIONS

An analysis of school culture through the educational reforms since the LGE (1970) reveals a noticeable impact of the post-materialist cultural syndrome and the qualities to be instilled in children, specifically highlighting Independence, Imagination, Tolerance, Determination, and Individual Responsibility. These qualities, which began to receive particular attention from the LOGSE (1990) onwards, and further still as from the LOCE (2002), are at the same time consistent with the constructivist learning model that these kinds of soft skills (emotional competencies and self-control) favour over and above cognitive skills and the acquisition of traditional knowledge (Cabanas & Illouz, 2019). Moreover, besides the emphasis on these kinds of qualities, the LOCE (2002) signalled the beginning of a certain recovery of materialist qualities that seemed to have lost ground, such as Hard Work and Obedience, with a rating that remained over time through to the LOMLOE (2020). This tendency is also apparent among families, as although the value of Independence has acquired a prime positioning in recent decades, this has not meant a decrease in the importance given to Obedience (Park & Lau, 2016). This change may be due to a recent increase in materialist values within a group of highly developed countries that includes Spain, linked to a rise in personal and economic insecurity (Díez Nicolás, 2011), and which is beginning to be perceived with greater intensity among the elites (Díez Nicolás, 2020).

As part of the principles and goals that the school system promotes, these qualities constitute a series of educational requirements that could more or less achievable depending on whether or not they have been acquired beforehand (Bourdieu & Passeron, 1996). Our aim with this exploratory study has been to identify those families most benefited by a school culture that basically favours the profile of an independent, imaginative, tolerant, and determined pupil.



According to our findings here, families with medium and high levels of education are the ones closer to the qualities called for by the school system throughout almost all of the period in question here. These results are consistent with the findings reported by other studies, such as the one by Lareau (2011), whereby the childrearing strategies of middle-class families -with medium or high levels of education – have traditionally been more in tune with standards of schooling than those of the working class -with few studies-. Middle-class families, according to Varela (1999), are also more familiar with the psychological perceptions of early childhood promoted by constructivist learning models. What's more, these families depend more on schools for their social and work promotion than the upper class. Nevertheless, our study also reveals that although families with a medium educational level are the ones most closely in line with schools from the early 2000s onward, families with higher education were in that same position in the 1990s, when the new post-materialist cultural model was above all implemented in Spain's school system through the LOGSE. This greater proximity may be due, as already noted, to the more educated classes' greater access to information on the school system, yet it might also be because of the closer contact with prevailing cultural streams, as posited by Galtung's Centre-Periphery theory (Díez Nicolás, 2020). Furthermore, by contending that cultural trends gradually spread to other social strata located in the social periphery, this theory allows explaining another of the expected results, namely, that over time the lowest classes will steadily assimilate these new prevailing qualities. Another possible explanation, however, is the one put forward by Martín Criado (2014), indicating schooling's growing importance as an instrument of social promotion for the lower classes, which explains their increasingly noticeable efforts to adapt to educational requirements. The gap between these kinds of families with low levels of education and schooling, although narrowing over time, is still relatively wide over all three periods. Moreover, the greater proximity to schooling in the second and third periods studied, among both low and medium levels of education, is largely due to the greater emphasis placed in school culture on the materialist qualities of Hard Work and Obedience, both of which are more important for these two kinds of families. This finding is also consistent with prior studies, such as the one by Meil (2006). It all seems to indicate that despite the efforts that families with lower



levels of education make to adapt to the requirements of schooling, their chances of academic success continue to depend on those family dynamics and parental practices that nurture attitudes closely related to Obedience, such as the capacity for self-control, submissiveness, and acceptance of the rules (Martín Criado et al., 2000). We can therefore detect a gradual accommodation by the most disadvantaged families to the set of qualities favoured by the school system, although it seems somewhat less so and, within contexts of cultural change, it tends to take place with some delay. This places them at a disadvantage compared to families that are further down the road in this adaptation. This inequality is furthermore reinforced by a school context in which the value given to qualities is often on a par with that attributed to actual knowledge, and in which, generally speaking, teachers tend to look upon qualities as inborn traits.



REFERENCES

- Althusser, L. (1969). "Ideology and Ideological State Apparatuses" (Notes towards an Investigation) en Althusser, L. (1971). *Lenin and philosophy and other Essays*. New York and London: Monthly, Review Press, 127.
- Bernstein, B. (1989). "Clases, códigos y control I". *Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1966). "L'école conservatrice". *Revue française de sociologie*, VII, 325-347. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1996). "La Reproducción: Elementos de una teoría del sistema de enseñanza". México D.F: Distribuciones Fontamara.
- Bowles, S., Gintis, H. (1985). "La instrucción escolar en la América capitalista". Madrid: Siglo XXI.
- Budoki, E., Goldthorpe, J. H., Zhao, Y. (2021). "Primary and secondary effects of social origins on educational attainment: New findings for England". *The British Journal of Sociology*, 72, 3, 627-650. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12845>.
- Cabanas, E., Illouz, E. (2019). "Happycracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas". Barcelona: Paidós.
- Carabaña, J. (2012). "Las escuelas del futuro". *Claves de razón práctica*, 222, 8-19.
- Castro-Martín, T., Martín-García, T., Cordero, J. y Seiz, M. (2021). "¿Cómo mejorar la natalidad en España?" Estudios sobre la Economía Española, 2021-04, Fedea. (En línea). <https://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2021-04.pdf>. Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Darmon, M. (2016). "La socialisation". Tercera edición. París: Armand Colin.
- De Singly, F. (2017). "Sociologie de la famille contemporaine". Sexta edición. París: Armand Colin.
- Díez Nicolás, J. (1994). "Post-materialismo y desarrollo económico en España", En J. Díez Nicolás y R. Inglehart (coords.). *Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos* (pp. 125- 156). Madrid: FUNDESCO.
- Díez Nicolás, J. (2011). "¿Regreso a los valores materialistas? El dilema entre seguridad y libertad en los países desarrollados". *Revista Española de Sociología RES*, 15, 9-46. (En línea). <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65256/39548>. Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Díez Nicolás, J. (2020). "Los valores sociales y culturales. Cómo surgen, cómo se difunden y cómo cambian". Madrid: Centro de Investigaciones Científicas CIS.
- Dubet, F. (2010). "Crisis de la transmisión y declive de la institución". *Política y Sociedad*, 47, 2, 15-25. (En línea). <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/PO-SO1010230015A>. Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Elias, N. (1999). "La sociedad de los individuos". Barcelona, Península.
- Fernández Enguita, M. (1985). "Trabajo, escuela e ideología: Marx y la crítica de la educación". Madrid: Akal.
- Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (2003). "Comunicación y conflictos entre hijos y padres". Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. (En línea). <http://www.adolescenciaalape.com/sites/www.adolescenciaalape.com/files/Comunicaci%C3%B3n%20y%20conflictos.pdf>. Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Gómez Jiménez, A.; Martínez Sánchez, E. (2000). "Implicaciones del modelo de valores de Schwartz para el estudio del individualismo y el colectivismo. Discusión de algunos datos obtenidos en muestras españolas". *Revista de psicología general y aplicada*, 53, 2, 279-301.
- Greenfield, P. M., Suzuki, L. K. (1998). "Culture and Human Development: Implications for Parenting, Education, Pediatrics and Mental Health". In W. Damon, I. E. Sigel, & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (pp. 1059–1109). John Wiley & Sons Inc.
- Inglehart, R. (1977). "The silent Revolution. Changing values and political styles among western publics". Princeton (N.J.): Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1994). "La modernización y la postmodernización. La transformación de la



- relación entre desarrollo económico y cambio cultural". Conferencia sobre Cambio en los Valores Políticos y Sociales, que se celebró para conmemorar el 700 aniversario de la Universidad Complutense de Madrid, del 27 de septiembre al 1 de octubre de 1993. (En línea). https://archivo.estepais.com/inicio/historicos/38/22_folios_modernizacion%20y%20posmodernizacion.pdf, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Inglehart, R. (1998). "Modernización y Postmodernización: El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades". Madrid: CIS.
- Kohn, M. (1999). "Relaciones paterno-filiales y clase social", en Fernández Enguita, M. (ed.), *Sociología de la educación*, 671-682. Barcelona: Ariel.
- Lahire, B. (1995). "Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires". Paris: Gallimard Le Seuil.
- Lahire, B. (dir.) (2019). "Enfances de classe". Paris: Éditions du Seuil.
- Lareau, A. (2011). "Unequal childhoods: Class, Race and Family Life". Segunda Edición. Berkeley. University of California Press.
- Lareau A. (2015). "Cultural Knowledge and Social Inequality". *American Sociological Review*, 80, 1, 1-27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>.
- López Rupérez, F. (2006). "El legado de la logse". Madrid: Gota a gota ediciones.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970). Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525 a 12546. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>, Acceso, 10 de febrero.
- Ley Orgánica 10/ 2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (2002). *Boletín Oficial del Estado*, 307 de 24 de diciembre de 2002, 45188 a 45220. (En línea). <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf> Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295 de 10 de octubre de 2013, 97858 a 97921. (En línea). <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. (En línea). <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Martín Criado, E., Fernández Palomares, F., Gómez Bueno, C. (2000). "Éxito escolar y familias de clase obrera", en Lluís Samper (ed.) *Familia, cultura y Educación*. Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida. Lérida; pp. 35-58.
- Martín Criado, E. (2004). "De la reproducción al campo escolar". En: L. Enrique Alonso, E. Martín Criado y J.L. Moreno (eds.). *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo* (pp. 67-114). Madrid: Fundamentos.
- Martín Criado, E. (2006). "Toute la famille à l'école". *Regards sociologiques*, 31, 1-16. (En línea). https://www.regards-sociologiques.fr/wp-content/uploads/2019/10/rs_31_2006_1_martin-criado.pdf, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Martín Criado, E. (2010). "La escuela sin funciones". Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Martín Criado, E. (2014). "La clase obrera cambia, sus estigmas persisten". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7, 2, 367-372. (En línea). <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8776/8329>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Martín Criado, E., Río Ruiz, M. A., Carvajal Soria, P. (2014). "Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7, 2, 429-448. (En línea). <http://hdl.handle.net/11441/65937>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Martín Jimeno, R., Bruquetas Callejo, C. (2014). "La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7, 2, 373-394. (En línea). <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8777>, Acceso, 25 de noviembre de 2021
- Meil Landwerlin, G. (2006). "Padres e hijos en la España actual". Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Meyer, J. W. (1977). "The effects of education as an institution". *The American Journal of Sociology*, 83, 1, 55-77. (En línea), <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/226506>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Park, C., Lau, A. S. (2016). "Socioeconomic Status and Parenting Priorities: Child Independence and Obedience Around the World", *Journal of Marriage and Family*, 78, 1, 43-59. <https://doi.org/10.1111/jomf.12247>



- Parsons, T. (1959). "The school class as a social system: some of its functions in American society", *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., Sánchez Ferrer, L. (2001). "La familia española ante la educación de sus hijos". Barcelona: Fundación "la Caixa". (En línea). https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/240906/es05_esp.pdf/4ee35b93-db8a-44f9-b9c8-7c129645e328, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., Fernández, J. J. (2009). "Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España". Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros. (En línea). <https://fundacioncajasegovia.es/producto/educacion-y-familia-los-padres-ante-la-educacion-general-de-sus-hijos-en-espana/>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Río Ruiz, M. A. (2010). "No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar". *Revista Española de Sociología, RES*, 14, 85-105. (En línea). https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/65919/No_quieren_no_saben_no_pueden_categoriza.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Rodríguez Pérez, E. (2011). "Constructivismo e ideología: lecciones de la reforma curricular española en los ochenta". *Revista Educación*. (En línea). http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_04esp.pdf, Acceso 20 de octubre de 2021
- Rujas Martínez-Novillo, J. (2016). "Cómo juzga la escuela a las familias". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9, 3, 385-396. (En línea). <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8986/0>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Schwartz, S. (1992). "Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries". *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65. (En línea). <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0065260108602816>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Tobin, J., Wu, D., Davidson, D. (1989). "Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States". New Haven, CT: Yale University Press.
- Varela, J. (1991). "El triunfo de las pedagogías psicológicas". *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 56-59.
- Varela, J. (1992). "Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo". *Revista de educación*, 298, 7-29. (En línea). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:67470c31-6999-4b0e-8a4d-ed483ceb652b/re2980100486-pdf.pdf>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Varela, J. (1999). "Una reforma educativa para las nuevas clases medias", En M. Fernández Enguita (Ed.). *Sociología de la Educación* (pp. 739-746). Barcelona: Ariel.
- Vázquez Ramil, R., Porto Ucha, A. S. (2020). "Temas transversales ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020)". *Innovación Educativa*, 30, 113-125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Viñao, A. (1997). "Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: tradiciones y cambios". En M. Fernández Enguita (Coord.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (pp.13-24). Horsori Editorial, SL.
- Weininger, E. B., Lareau, A. (2009). "Paradoxical pathways: An Ethnographic Extension of Kohn's Findings on Class and Childrearing". *Journal of Marriage and Family*, 71, 3, 680-695. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2009.00626.x>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.



NOTES

1. This paper is part of the research project "International Comparative Analysis of Attitudes and Opinions on the Conveyance of Values to Children" (VALNI, in Spanish), which has been selected and financed by the 7th Research Grants Program UCJC 2020. The project is one of the programmed activities of a broader research group UCJC-INCISO (Camilo José Cela University Research Group in Social Sciences). The authors thank María Morenos Páez for her assistance.

2. "Cultural goodwill" and a "positive attitude towards work" are examples chosen by Bourdieu and Passeron (1996: 245) to represent the virtues commonly assumed by the middle classes due to the value they attribute to school values.

3. The WVS and the EVS are two projects that have worked together since 1990 on the administering of regular surveys with questionnaires that are largely the same, and which present their data in a common combined file, EVS_WVS_TimeSeries_InternalUse_spss_v3_0. The six latest waves were held in 1990, 1995, 2000, 2005, 2010 and 2018. The first wave mainly involved the EVS in 1981, although it did include non-European countries. This research has analysed the aggregate data for the seven waves solely for Spain in a file of 15,166 personal face-to-face interviews. The samples for the seven waves are representative of the Spanish population aged 18 and over.

4. These differences are reflected in school practices such as communicative behaviour, reinforcement, peer support and the provision of rewards (Greenfield and Suzuki, 1988). In the ethnographic study by Tobin et al. (1989), conducted towards the end of the 1980s in preschools in Japan, China and the US, the differences in school practice were indeed appreciable across the three countries.

5. This study considers the following Spanish legislation on education:

LGE (1970) – Ley General de Educación – General Law on Education.

LODE (1985) - Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación – Organic Law regulating the Right to Education.

LOGSE (1990) - Ley Orgánica General del Sistema Educativo – General Organic Law on the Educational System.

LOCE (2002)- Ley Orgánica de Calidad de la Educación (2002). Organic Law on the Quality of Education.

LOE (2006) – Ley Orgánica de Educación - Organic Law on Education

LOMCE (2013) - Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa – Organic Law on Improving the Quality of Education.

LOMLOE (2020) - Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación – Organic Law amending the LOE.

6. The exception is Good Manners, which does not feature in the 2011 wave. Technical issues meant it could not be considered in 2007 either. The results for the fourth period are therefore conditioned by this circumstance, as it is a quality that is highly valued by parents, and its absence increases the rating of other qualities without there being any changes in their preferences. Nevertheless, this applies solely to the 2011 wave. Furthermore, the conflation of three waves reduces the impact that the 2011 exception may have. It should also be noted that the 1981 wave featured 17 qualities, and not 11, as in the others. This calls for caution when comparing this wave's results with the following ones.

7. The parents' average age when their first child is born has risen between 1980 and 2018 from 25 to 31 among women and from 30 to 34 among men (Castro-Martín et al., 2021). This increase does not affect the initial intention to include parents with children in compulsory schooling.

8. The sample in the first wave amounted to 862 individuals. See the results section for the exact figures for the cohort, as they vary slightly depending on specific qualities, with the exception already noted of Good Manners.

9. The WVS involves personal surveys and not households, so the level of education and the choice of qualities apply to the person answering; that is, one of the parents.

10. According to Bourdieu and Passeron (1996: 219), the mastery of rhetoric is not only verbal, but also includes aspects of style, manners, accent, etc.



11. Pearson's chi-squared test has been used to determine whether the differences between the waves are significant. The level of significance is 5%, and the differences in all the qualities and waves are significant.

12. Total cases between brackets, that is, the number of parents by level of studies and wave in which the quality was considered, Besides the percentages, the Pearson's chi-squared test has been used to determine whether the differences between educational levels by quality and wave are significant. The level of significance is 5%, and the qualities and waves in which the differences are significant are presented in bold.





Mayra Martínez Avidad
Faculty of Education, Camilo
José Cela University.
✉
mmartinez@ucjc.edu

Nivel de Correspondencia entre las Cualidades Exigidas en el Sistema Escolar Español y las Preferidas por las Familias según el Nivel Educativo¹

Degree of Correspondence between the Qualities Promoted in Spanish Schools and those Valued by Families According to their Educational Level

I. INTRODUCCIÓN

La relación entre cultura escolar y cultura familiar es un tema recurrente en sociología de la educación. Según algunas de las teorías más influyentes en este campo, las diferentes reformas y cambios en los modelos pedagógicos reflejan las pugnas entre grupos sociales por imponer y legitimar su visión del mundo (Varela, 1999). Cada sistema de enseñanza sería el reflejo de la cultura que ganó la batalla en esta pugna y, al ser la que se transmite en la escuela, es un instrumento importante para deslegitimar a otras formas de cultura (Varela, 1999) y de reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1996). Otras interpretaciones de la Teoría de la Reproducción apuntan que la cultura escolar no es el resultado del diseño intencionado de una clase, sino que las clases medias y altas cuentan con más oportunidades para adaptarse a la misma debido a su posición social privilegiada (Lareau, 2011; Martín Criado, 2010). Los propios Bourdieu y Passeron reconocen esta autonomía del sistema escolar, que identifican con una contrapartida que en ocasiones

46



Miquel Reynés Ramon
Faculty of Education, Camilo
José Cela University.
✉
mreynes@ucjc.edu



RESUMEN DEL ARTÍCULO

Este trabajo analiza el nivel de correspondencia entre las cualidades que el sistema escolar español exige y las que los padres consideran importantes transmitir a sus hijos. Realizamos un análisis descriptivo de las cualidades presentes en las reformas educativas desde la LGE a la LOMLOE, cuyos resultados comparamos con los datos de la Encuesta Mundial de Valores (EMV). Encontramos que las familias de niveles educativos medios y altos son las que mejor se acomodan a las exigencias escolares, aunque las de niveles bajos tienden a adaptarse con el tiempo.

EXECUTIVE SUMMARY

This study analyses the degree of correspondence between the qualities the Spanish school system requires and those that parents consider important to convey to their children. We carried out a descriptive analysis of the qualities featured in educational reforms from the LGE to the LOMLOE, comparing their outcomes with data from the World Values Survey (WVS). Families with medium and high educational levels are more in tune with schooling's requirements, although those with lower levels tend to adapt over time.

las clases dominantes deben estar dispuestas a asumir para poder reproducirse, a saber: “el sacrificio de parte de algunos de sus miembros, que pueden no llegar a conseguir el capital escolar necesario” (Martín Criado, 2004: 103). Consecuentemente, las clases medias y altas también realizan un continuo trabajo de adaptación a las exigencias escolares (Martín Criado, 2010). Entre estas exigencias destacan las cualidades y actitudes que la escuela valora en los alumnos. Según el esquema proporcionado por Bourdieu y Passeron (1996: 136), las cualidades y actitudes se circunscribirían en el factor *Ethos*, en el que se encuentran “las disposiciones respecto de la escuela y de la cultura escolar (vale decir, de la enseñanza, de la autoridad y de los valores escolares etc.), así como la relación con el lenguaje y con la cultura (maneras/modales)”. De esta manera, los estudiantes deberán mostrar sus disposiciones sobre ciertas virtudes exigibles como “la buena voluntad cultural” o la “valoración del trabajo”², que a su vez son constitutivas del *Ethos* de clase. Así, algunos alumnos partirán con ventaja, mientras otros candidatos deberán “soportar un hándicap tanto más pesado cuanto más alejados estén estos valores de los de su clase de origen” (Bourdieu y Passeron, 1996: 219). A ello se suman las expectativas del profesorado, quienes reforzarían la desventaja al juzgar negativamente los comportamientos alejados de los modos de socialización escolar (Río Ruiz, 2010; Martín Criado et. al, 2015; Rujas Martínez-Novillo, 2016).

¿En qué medida los distintos tipos de familia se acercan o se distancian de las cualidades valoradas en la escuela? Este trabajo pretende dar respuesta a esta pregunta analizando el nivel de correspondencia entre las cualidades valoradas en la escuela y las que los padres de distinto nivel educativo consideran importantes transmitir a sus hijos. Para analizar las cualidades más apreciadas por el sistema escolar recurriremos a un análisis descriptivo de los nuevos perfiles de estudiantes, que las diferentes leyes educativas han privilegiado en las cinco últimas décadas.

A pesar de que la socialización escolar se produce en gran medida a través del currículo oculto, muchas de las cualidades y actitudes valoradas en los alumnos acompañan explícitamente a los contenidos educativos formales. Esto pueden observarse en ciertos apartados de las leyes educativas, especialmente en los correspondien-

48

Según algunas de las teorías más influyentes en este campo, las diferentes reformas y cambios en los modelos pedagógicos reflejan las pugnas entre grupos sociales por imponer y legitimar su visión del mundo...

tes a los “Principios y fines de la educación”. Huelga decir que las divergencias entre el currículo explícito y el oculto (es decir, entre lo reflejado en las leyes y lo que efectivamente ocurre en la práctica escolar diaria) no solo son posibles, sino esperables, y que el hecho de que la escuela insista en la obtención de ciertas cualidades no significa que éstas sean realmente adquiridas por los estudiantes. No obstante, el discurso escolar explícito permite indagar en las cualidades dominantes, es decir, en las que gozan de mayor aceptabilidad y legitimidad social en un momento dado y, por ello mismo, se espera que condicionen las estrategias de equipos directivos y profesores. En el caso concreto de las cualidades que deben transmitirse en los niños, dicha legitimidad resulta aún más robusta, pues descansa sobre las recomendaciones ampliamente aceptadas de las pedagogías psicológicas (Varela, 1991; Rodríguez Pérez, 2011). Por su parte, para explorar la evolución de las diferencias por nivel educativo en torno a las cualidades que los españoles piensan que deben transmitirse a los niños, utilizaremos datos relativos a España procedentes de las 7 oleadas de la Encuesta Mundial de Valores (EMV) y el Estudio Europeo de Valores (EEV), entre cuyos aspectos se analizan las cualidades que los encuestados consideran más importantes transmitir a los niños³.

Planteamos dos hipótesis. La primera propone que, debido a su mayor acceso a la información sobre el sistema escolar, pero también a su mayor capacidad de influencia sobre el mismo, existe una mayor concordancia entre las cualidades promovidas por la escuela y aquellas preferidas por las familias con niveles de estudios medios y altos. No obstante, y esta es la segunda hipótesis, debido a que la escuela se ha convertido para todas las familias en el principal instrumento de integración/movilidad social, prevemos que aquellas con niveles educativos más bajos tratarán de igual manera de adaptarse a las cualidades valoradas por la escuela para aumentar sus posibilidades de éxito escolar. Esta adaptación vendrá, sin embargo, con cierto retardo con respecto a la de las clases dominantes debido a su posición de desventaja.

PALABRAS CLAVE

Socialización familiar, Cultura escolar, Cualidades niños, Desigualdad de oportunidades educativas, Reproducción social.

KEYWORDS

Family socialisation, School culture, Children's qualities, Inequality of educational opportunities, Social reproduction.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Funciones de la escuela y cualidades valoradas en los alumnos

Antes de adentrarnos en el análisis de la cultura escolar reciente, parece obligado repasar las funciones sociales del sistema escolar que influyen en la exigencia de unas u otras cualidades en los alumnos. Debido a la función de la escuela como mecanismo de asignación de posiciones sociales (Parsons, 1959; Meyer, 1977) cabe esperar que ésta privilegie valores como la competitividad y la cultura del esfuerzo que ratifiquen su carácter meritocrático y, por tanto, legitimen la diferencia de resultados académicos. Por otro lado, su dinámica y estructura de funcionamiento interno: clases con alrededor de 30 alumnos, que deben cumplir con un horario lectivo de 30 horas semanales, someterse a jerarquías y autoridades y completar las actividades y pruebas de evaluación propuestas, requiere de los alumnos haber interiorizado las normas escolares y cualidades proclives a la obediencia, disciplina, docilidad y autocontrol (Bowles y Gintis, 1985; Lahire, 1995). La interiorización de muchas de estas actitudes y jerarquías también presentes en la sociedad son igualmente útiles a la hora de reproducir los diferentes roles productivos del sistema económico capitalista (Althusser, 1969; Fernández Enguita, 1985) y claves a la hora de ejercer el control social necesario para el mantenimiento del orden social.

Pero, quizás, el aspecto que más condiciona las cualidades exigidas en la escuela sea la función de asegurar la adquisición de la cultura por parte de las nuevas generaciones. Así, diferentes modelos culturales impactan en los modos de socialización escolar. Por ejemplo, en sociedades individualistas como Estados Unidos, la socialización se encamina a hacer de los niños individuos independientes y autónomos, mientras que, en sociedades colectivistas como las asiáticas, la meta socializadora es educar en valores de interdependencia y de cohesión social (Greenfield y Suzuki, 1998)⁴. Los valores culturales no son, en todo caso, inmutables o estáticos y la escuela es también especialmente permeable a los cambios que se producen en torno a ellos. En este sentido, se espera un impacto del llamado postmaterialismo, un cambio cultural identificado por Inglehart (1977) como resultado del aumento general de la seguridad económica y personal después de la Segunda Guerra Mundial. La influencia del postmaterialismo supuso, de hecho, cambios



en las cualidades valoradas en los niños. Así, se pasó de valorar en ellos cualidades como el Trabajo duro y el Ahorro – más vinculados a la ética protestante y valores materialistas –, a dar preferencia a valores de “autoexpresión”, “emancipación” y “universalismo”, como la Tolerancia y la Imaginación (Inglehart, 1994).

2.2. La influencia de los cambios culturales en la cultura escolar

Un repaso por las últimas aportaciones sociológicas al estudio de los cambios culturales más recientes nos permite distinguir otras cualidades dominantes, fruto de un nuevo sistema de valores que confieren más valor a “la identidad del yo” que a “la identidad del nosotros” (Elías, 1999) y en la que existe una creciente preocupación por el bienestar emocional y la felicidad (Cabanas y Illouz, 2019). Precisamente, estos cambios han sido identificados en algunos conocidos análisis sobre la cultura escolar reciente. Por ejemplo, Varela (1991, 1992) afirmaba que, frente a las tecnologías de poder disciplinarias, en las que el sujeto tenía que hacerse a sí mismo y alcanzar el éxito gracias a los méritos propios, las nuevas “pedagogías psicológicas” valoran sujetos vertidos al cuidado de sí mismos, al encuentro de sus presuntos intereses y a la búsqueda de la riqueza y paz interiores. Se trata, según Dubet (2010), de una transformación de la institución escolar cimentada en la adquisición del estatuto de sujeto por parte del alumno al cual se le reconoce “una personalidad propia, un juicio y una singularidad, que la escuela debe reconocer y cuyo desarrollo debe garantizar” (Dubet, 2010: 21). Así, se defiende el aprendizaje a través de la acción y la creatividad, una educación que preste atención al desarrollo de cualidades expresivas y personales y que permita al alumno ser libre y autónomo (Varela, 1992). No es de extrañar que, por esta conceptualización de la educación y del alumno, el modelo constructivista haya sido visto como un agente de la agenda neoliberal (Rodríguez Pérez, 2011; Varela, 1991).

Este cambio importante en el discurso escolar se materializó en España especialmente a partir de la LOGSE (1990), una reforma que, según Varela (1999), insta por primera vez a la adquisición de destrezas cognitivas, competencias y habilidades, en detrimento de la adquisición de los saberes mismos. Un cambio cultural especialmente determinante para las trayectorias educativas, pues en un contexto en el que las *soft skills* se convierten en requisitos edu-



cativos de calado, los modos de socialización familiar son aún más determinantes para el éxito escolar, que cuando se privilegiaban las habilidades cognitivas y conocimientos clásicos. Estos últimos, aunque también heredables, requieren de más inversión para transmitirse que las lógicas culturales insertas en las estrategias de crianza diaria. Además, debido a que esta transmisión o socialización se produce de manera indirecta, osmótica, sin esfuerzo (Bourdieu, 1966: 326), las cualidades tienden a ser vistas como dotes naturales. Así, las diferencias culturales (valores, actitudes y conductas transmitidos a los niños), supondrían aún más diferencias en términos de oportunidades educativas.

2.3. Diferencias de prácticas de socialización entre familias

Son numerosas las investigaciones sobre las diferencias de socialización entre distintas categorías de familias y en distintos aspectos (Darmon, 2016; Lareau, 2011; Lahire, 2019). En general, los estudios muestran que las clases con mayores niveles educativos, cuya reproducción social pasa fundamentalmente por el sistema escolar, “realizan un continuo trabajo de adaptación a las exigencias de acumulación de capital escolar” (Martín Criado, 2010: 333). No obstante, la importancia que ha adquirido la escuela en las sociedades y familias modernas (De Singly, 2017; Martín Criado, 2010) ha transformado las prácticas sociales y escolares de los padres de clase obrera, tradicionalmente más alejados del sistema educativo. En las últimas décadas éstos también buscarían adaptarse a los requisitos del sistema escolar para incrementar las posibilidades de éxito escolar y laboral de sus hijos (Martín Criado, 2014). La investigación cualitativa ha aportado pruebas de estas transformaciones. El estudio de Martín Criado (2006) entre las familias de clases populares en Andalucía de finales de los años 90 mostraba la progresiva transformación de las prácticas de socialización y la transición desde un modelo “patriarcal-popular” (basado en la Obediencia incondicional a los adultos y en una concepción de la infancia como periodo de “domesticación” a través de sanciones concretas) a otro “pedagógico-normativo”. Éste se fundamentaría en el uso de reglas impersonales y un sistema estable de sanciones que permitiría el desarrollo de capacidades como la autodisciplina y constancia, básicas para el éxito escolar, objetivo de las familias populares que se adaptaban este modelo. Pese a estos cambios, las diferencias



se mantienen entre familias de distintas clases sociales en relación con sus prácticas de socialización y, también, en su relación con el sistema escolar que, en las familias populares u obreras, no está exenta de conflictos (Martín Criado, 2006; Lareau, 2011). Las familias de clase obrera siguen teniendo menores expectativas y aspiraciones escolares (Martín y Bruquetas, 2014) o su implicación con los deberes es menor (Pérez Díaz et al., 2001 y 2009).

En cuanto a las cualidades que cada clase social tiende a transmitir, diferentes estudios han demostrado que las clases medias y altas transmiten, en mayor medida, cualidades relacionadas con el autocontrol y la Independencia, mientras que las clases obreras se orientan más a la transmisión de cualidades relacionadas con la conformidad a la autoridad y la Obediencia (Kohn, 1999; Weininger y Lareau, 2009; Park y Lau, 2016). En España, se han hecho pocas investigaciones (Pérez Díaz et al., 2001; Fundación Ayuda contra la Drogadicción, 2003) y las técnicas de encuesta empleadas dificultan realizar comparaciones u observar cambios en el tiempo. Destaca, sin embargo, el informe de Meil (2006), quien utilizando también la Encuesta Mundial de Valores, (en concreto, la oleada del 2000 en una muestra de padres entre 30 y 50 años), revelaba que, con la excepción de los Buenos Modales, las cualidades más elegidas por todas las familias eran las propias de los valores postmaterialistas, como Responsabilidad, Tolerancia e Independencia, junto con las cualidades materialistas normalmente asociadas a algunas funciones sociales de la escuela, como Obediencia y Trabajo duro. No obstante, las familias con niveles educativos superiores eran las más próximas al modelo cultural postmaterialista, mientras que las clases trabajadoras todavía preferían valores más alineados al paradigma materialista, es decir, eran las que menos se habían adaptado al nuevo modelo cultural.



3. MÉTODO

Para conocer las cualidades más valoradas por el sistema escolar, llevaremos a cabo un análisis descriptivo de los nuevos perfiles de estudiantes que las diferentes leyes educativas han privilegiado en las últimas décadas. Partiremos de la lista sobre las cualidades que serían más importantes transmitir a los niños proporcionada por la Encuesta Mundial de Valores (EMV) y analizaremos la presencia de cada una de ellas en las reformas educativas desde la Ley Gene-

ral de Educación (1970) a la LOMLOE (2020). Concretamente, nos hemos centrado en once cualidades, que son las que aparecen en todas las oleadas de la encuesta en España que hemos utilizado: Buenas maneras, Independencia, Trabajo duro, Responsabilidad, Generosidad, Imaginación, Tolerancia, Ahorro, Determinación/perseverancia, Fe religiosa y Obediencia. Indudablemente, el hecho de partir de unas cualidades determinadas condiciona el análisis, pues pueden existir otras cualidades al margen de las analizadas, además de que no siempre las cualidades están presentes de manera literal en el currículo. No obstante, consideramos que el esfuerzo de adaptar el análisis a estas categorías predeterminadas es útil y supone la mejor manera de establecer correlaciones y diferencias constatables con las respuestas aportadas por las familias. Por otro lado, aunque las reformas educativas generadas desde el ámbito político-administrativo a menudo chocan con las culturas de los centros y la cultura académico-profesoral, es decir, con el conjunto de creencias, mentalidades y prácticas de interacción y trabajo arraigadas, “tales reformas afectan, sin duda, a la cultura escolar” (Viñao, 1997: 21). Es más, las habilidades, cualidades y actitudes que en la ley figuran como deseables, se espera que afecten de manera más determinante en las expectativas y prácticas escolares. Esto es así porque, a diferencia de otros componentes de la cultura escolar como son, por ejemplo, los aspectos organizativos, la conveniencia de transmitir ciertas cualidades a los alumnos se suele sustentar sobre estrictos principios pedagógicos y psicológicos. No en vano, las cualidades que las reformas educativas desde los años 90 recogen como deseables son las que, por regla general, ensalzan las pedagogías constructivistas, el modelo dominante y ampliamente difundido, no sólo en España, sino globalmente (Rodríguez Pérez, 2011). Como hemos visto, se trata de un modelo que aboga por formar estudiantes críticos y tolerantes, capaces de hacer frente a los retos de las sociedades democráticas (Varela, 1991; Rodríguez Pérez, 2011) y que presta especial atención a su bienestar personal y psicológico (Varela, 1999). De ahí, que el modelo de alumno predicado por las pedagogías constructivistas, eje central de las últimas reformas curriculares, aparezca como una idea intrínsecamente buena, alineada con las fuerzas más progresistas y democráticas en la educación (Rodríguez Pérez, 2011), pedagógicamente eficaz y psicológicamente adecuado (Varela, 1991). El modelo goza pues, de gran legitimidad social.



Por lo que hace al estudio de las cualidades valoradas por los padres y su correspondencia o no con las que promueve el sistema escolar, se han comparado los resultados de las siete oleadas de la EMV, realizadas en España en los años 1981, 1990, 1995, 2000, 2007, 2011 y 2018. La pregunta que permite conocer la valoración de las cualidades pedía a los encuestados que eligieran, de entre una lista, las cinco cualidades más importantes que transmitir a los niños. Se ha trabajado con las mismas once cualidades mencionadas al comienzo de este apartado, presentes en todas las oleadas⁵. Como las encuestas no permiten conocer la edad de los hijos o su escolarización, se ha limitado la edad máxima a 50 años -como hace Meil (2006)-, al entender que es una edad en la que los hijos de estos padres pueden estar aún en el período de escolaridad obligatoria, que es el más relevante para este estudio⁶. Esta restricción ha supuesto que, en muchas de las oleadas, la muestra de encuestados se reduzca considerablemente. Por este motivo se ha decidido unir las oleadas de la encuesta en cuatro grupos o periodos: i) primera oleada (1981); ii) segunda oleada (1990); iii) tercera y cuarta oleadas (1995 y 2000) y iv) quinta, sexta y séptima oleadas (2007, 2011 y 2018). Esto permite obtener muestras relativamente similares en los tres últimos períodos, de aproximadamente, 1290, 1090 y 1050 encuestados⁷. Además, esta agrupación coincide aproximadamente con los periodos de cambios de cualidades de la cultura escolar en España, lo que facilita que se pueda intentar establecer una relación con las cualidades valoradas por los padres. Las diferencias de las valoraciones de las cualidades entre los padres, según sus características sociales, se limitan al nivel educativo. Esta variable se ha construido agrupando el nivel de estudios concreto declarado por los encuestados en tres categorías: nivel educativo bajo (estudios primarios e inferiores), nivel educativo medio (estudios secundarios) y nivel educativo alto (estudios universitarios)⁸.

Se ha escogido la variable nivel educativo y no otras como Posición Social o Estatus socioeconómico (véase Díez Nicolás, 2020), por ser, con matices, la característica social más importante a la hora de explicar los resultados de logro educativo (Budoki et al., 2021). Además, el nivel educativo es el resultado de la experiencia de los padres con el sistema escolar y supone diferentes niveles de información y capacidad de adaptarse a lo que requiere la escuela.



4. RESULTADOS

4.1. Cualidades predominantes en las reformas educativas españolas

Del análisis de la última ley del sistema educativo franquista, la Ley General de Educación (LGE) de 1970, extraemos la existencia de una cultura escolar eminentemente materialista y disciplinaria durante ese período. Esto es observable, por ejemplo, en los fines de la educación, entre los que se destacan: “La preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias”, así como “La adquisición de hábitos de estudio y trabajo”. A estas cualidades valoradas de Fe religiosa y Trabajo duro se une, además, la de Obediencia. En su artículo 126, la Ley de 1970 destaca la obligación por parte del alumnado del “acatamiento de la disciplina”, pudiendo implicar el incumplimiento de dicha obligación “la suspensión temporal o pérdida definitiva de su condición de estudiante” (Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa).

Este enfoque pedagógico disciplinario orientado, como se precisa en la misma ley a “la capacitación para ejercicio de actividades profesionales”, contrasta fuertemente con el espíritu de los últimos modelos pedagógicos en los que prima el desarrollo personal, además de otro tipo de cualidades y habilidades más allá de las cognitivas. El siguiente párrafo está extraído de la parte IV del Preámbulo de la LOMCE:

“Las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad [Tolerancia], la creatividad [Imaginación] o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual [Determinación], el entusiasmo, la constancia [Perseverancia] y la aceptación del cambio”. (Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa)

El desarrollo de estas *soft skills* adquiere tal relevancia en las últimas reformas educativas sin distinción, que la ley dispone abordarlas dentro del horario lectivo. Así, el Artículo 19 de los Principios pedagógicos de la LOMLOE reza:



“Con objeto de fomentar la integración de las competencias, se dedicará un tiempo del horario lectivo a la realización de proyectos significativos para el alumnado y a la resolución colaborativa de problemas, reforzando la autoestima, la autonomía [Independencia], la reflexión y la Responsabilidad”. (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación)

Estos dos ejemplos recogen las que pueden considerarse las cualidades más enfatizadas en la cultura escolar reciente: Tolerancia, Imaginación, Determinación/Perseverancia, Independencia y Responsabilidad. Pasamos, de todos modos, a analizar una a una la presencia de éstas y demás cualidades recogidas en la Encuesta Mundial de Valores, en cada una de las reformas.

En primer lugar, al observar una continua priorización de los objetivos personales a los del grupo, encontramos que la cualidad de Independencia se revela como un valor predominante y destacado en la cultura escolar desde 1990. En su análisis sobre la LOGSE, Julia Varela (1999) ya identificaba que los fines educativos comenzaban a relacionarse con el ámbito puramente personal e individual: “Se insiste repetidamente en que ésta [la educación] debe contribuir a la personalización, la individualización, el desarrollo de la propia identidad” (1999: 743). El énfasis en habilidades personales se mantiene invariable en las sucesivas reformas, de manera que, por ejemplo, en la LOCE, LOE, LOMCE y LOMLOE encontramos idénticas referencias al fomento de la “iniciativa personal” al mismo tiempo que se insiste en enseñar a los alumnos a “confiar en sus aptitudes y conocimientos” o a “desarrollar actitudes de confianza en sí mismos”. Es más, otras cualidades valoradas como la de “responsabilidad” o “esfuerzo”, vienen acompañadas del adjetivo “individual”, en lugar del adjetivo “colectivo/a”. El foco en el individuo frente al grupo se aprecia, también, en el creciente énfasis otorgado al bienestar emocional. El “desarrollo de las habilidades emocionales”, no sólo se encuentra entre los principios pedagógicos más mencionados de la LOMLOE, sino que, aprovechando la posibilidad de incluir asignaturas de libre configuración que la LOMCE atribuía a las comunidades autónomas, surgieron asignaturas como “Educación Emocional y para la Creatividad” en el currículo de Canarias.

Precisamente, la creciente importancia otorgada al desarrollo de la creatividad en los alumnos, nos lleva a considerar la Imaginación como otra de las virtudes especialmente apreciadas recientemente



en la escuela. No obstante, las menciones a la Imaginación o creatividad, aunque ciertamente menos frecuentes, también se encuentran en la LGE de 1970, algo que no ocurre con otras cualidades postmaterialistas como Independencia o Tolerancia, de las que no existe referencia alguna en aquella reforma.

En lo relativo al valor de la Tolerancia -uno de los valores cuya presencia ha ido tomando fuerza como paradigma de los valores postmaterialistas (Inglehart, 1994)- observamos su presencia desde la LODE (1985), alcanzando una especial relevancia a partir de la LOGSE (1990). Esta cualidad está presente de manera recurrente en los fines generales de la educación, en los fines de cada etapa y en los elementos transversales del currículo de las tres últimas leyes educativas, introducidos por primera vez por la LOGSE como temas transversales y en los que la educación moral y cívica se erigía como el paradigma del resto de temas (Vázquez Ramil y Porto Ucha, 2020).

También observamos una cierta preminencia en la cultura escolar más reciente (desde la LOCE) de la cualidad de Responsabilidad a menudo acompañada de referencias a la Perseverancia y Determinación (que relacionamos con alusiones a la constancia, la autodisciplina, la iniciativa personal y la confianza en uno mismo). En relación a esto podemos observar que muchos de los principios recogidos en la ley enlazan con valores de autosuficiencia, de fomento de la iniciativa personal y económica y de éxito y bienestar subjetivo de los alumnos. Así, destaca como uno de los fines de la educación de la LOCE, el cual se replica de manera muy similar en las subsiguientes reformas: “Consolidar el espíritu emprendedor, desarrollando actitudes de confianza en uno mismo, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades” (Ley Orgánica 10/ 2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación)

En cuanto al Trabajo duro y la Obediencia, cualidades alineadas con el carácter tradicionalmente competitivo, meritocrático y disciplinario de la institución escolar observamos que éstas pierden, no obstante, relevancia con la LOGSE (1990). De hecho, esta Ley fue especialmente criticada por desdeñar la disciplina, el esfuerzo y la autoridad (López Rupérez, 2006). Tal es así, que la LOCE (2002), en sus Disposiciones Generales I, pone especial énfasis en recuperar estos valores que consideraba perdidos:



“Este nuevo impulso reformador que la Ley promueve se sustenta, también, en la convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal [Trabajo duro] constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor [Obediencia]” (Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación)

No obstante, a partir de esta Ley de 2002, ambas cualidades parecen mantenerse más o menos constantes en las subsiguientes reformas. En concreto, el Esfuerzo se menciona reiteradamente y está presente en los principios y fines de la educación, así como en los objetivos de la etapa de educación primaria de la LOE, LOMCE y LOMLOE. En torno a la cualidad de Obediencia, cabe destacar que esta última Reforma recupera incluso de la LOE la obligación de los a padres de: “Respetar y hacer respetar las normas establecidas por el centro, la autoridad y las indicaciones y orientaciones educativas del profesorado”. Además, las alusiones a cualidades relacionadas con la Obediencia, como son el sometimiento a reglas y autoridades, permanecen intactas a largo de toda nuestra cultura escolar reciente. Así, encontramos que los deberes de los alumnos ya recogidos en la LODE (1985) como: “Seguir las directrices del profesorado” “Asistir a clase con puntualidad” o “Respetar las normas de organización”, se repiten de manera idéntica en en todas las reformas sucesivas.

En cuanto al Ahorro, una cualidad ligada a la búsqueda de seguridad económica y muy próximo a la ética materialista, no figura como cualidad predominante. De hecho, no se encuentran referencias relacionadas con esta cualidad en ninguna ley, ni siquiera en la LGE de 1970. Con respecto a la Generosidad, tampoco existen alusiones directas a esta cualidad en ninguna de las reformas estudiadas. Bien es cierto que desde la LODE (1985), y aún más a partir de la LOGSE (1990), se alude con frecuencia a la Solidaridad como uno de los principios democráticos deseables, pero igual que la Tolerancia, no se trata de una actitud hacia personas próximas o allegadas, sino eminentemente hacia exogrupos. Más concretamente, la Tolerancia se dirige a disminuir las actitudes discriminatorias y de rechazo a exogrupos, mientras que la Solidaridad fomentaría actitudes humanitarias hacia grupos especialmente desfavorecidos. En términos de la estructura de valores humanos de Schwartz (1992),



la Solidaridad y la Tolerancia se relacionan con el “universalismo”, cuyo objetivo es el aprecio y protección del bienestar de todas las personas (Gómez Jiménez y Martínez Sánchez, 2000). De nuestro análisis se deduce que dicho valor prevalecería en el currículo frente al de la “benevolencia”, más próximo a lo que entendemos como Generosidad, cuyo objetivo está más centrado en preservar el bienestar del propio grupo, es decir, de aquellos con los que se está en contacto frecuente.

Asimismo, coincidiendo con la tendencia a la secularización de la sociedad occidental ya iniciada durante la etapa de modernización y que continúa en la época de postmodernización (Inglehart, 1994), la Fe religiosa (cualidad que también podemos relacionar con la presencia de materias de religión en el currículo) pierde cierta relevancia como valor dominante en la cultura escolar, especialmente, desde la LOGSE (1990). Desde la entrada en vigor de la esta ley, la asignatura de religión pasa a tener un carácter voluntario que se mantiene en las siguientes reformas educativas, aunque en la LOCE (2002) existen algunas alusiones a esta cualidad y la LOMCE (2013) recupera que la nota obtenida en Religión compute a efectos académicos.

Finalmente, no encontramos menciones explícitas a que se valore en los alumnos las Buenas maneras, si bien esta cualidad -estrechamente vinculada a los modos de socialización familiar- podemos relacionarla con el uso de códigos lingüísticos elaborados (Bernstein, 1989), con el capital lingüístico (dominio de la lengua) y el dominio de la retórica⁹ (Bourdieu y Passeron, 1996) y, por ello, podría ser una cualidad valorada por los profesores.



Tabla 1. **Cualidades valoradas en cada reforma educativa**

		LGE (1970)	LODE (1985)	LOGSE (1990)	LOCE (2002)	LOE (2006)	LOMCE (2013)	LOMLOE (2020)
MATERIALISTAS	Buenas maneras (modales)	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	Generosidad (benevolencia frente al endogrupo)	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	Ahorro	✗	✗	✗	✗	✗	✗	✗
	Obediencia (disciplina)	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
	Trabajo duro (esfuerzo)	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓
	Fe Religiosa	✓	✓	✗	✓	✗	✓	✗
POSTMATERIALISTAS	Imaginación (capacidades creativas)	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓
	Tolerancia	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Independencia (autonomía)	✗	✗	✓	✓	✓	✓	✓
	Determinación/ Perseverancia (iniciativa, confianza en uno mismo, constancia)	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓
	Responsabilidad (individual)	✗	✗	✗	✓	✓	✓	✓

✓ Se enfatiza esta cualidad

✗ No se enfatiza esta cualidad

Resumiendo, en la **Tabla 1** vemos que la cultura escolar más reciente pone un énfasis especial en la Imaginación, la Independencia y la Determinación como valores representativos del individualismo expresivo, capaces de formar personalidades con capacidad de iniciativa, competencias en emprendimiento, flexibles, adaptables y seguros de sí mismos (Cabanas y Illouz, 2019; Varela, 1999). Igualmente, la Responsabilidad también figura como cualidad apreciada, especialmente desde la LOCE (2002), aunque se aprecia que se orienta más hacia la búsqueda del interés personal que colectivo. Todas estas cualidades parecen estar en consonancia con los cinco valores del modelo de Schwartz (1992) que representan los intereses individualistas: Poder, Logro, Hedonismo, Estimulación y Autodirección. Probablemente, por ser uno de los principios más

representativos del universalismo moral, un valor predominante en las corrientes postmaterialistas, la Tolerancia figura, también, como una cualidad deseable desde LODE (1985) y, de hecho, su énfasis ha ido en claro aumento con el tiempo, especialmente a partir de la LOGSE (1990). Por su parte, la mención a cualidades materialistas como Trabajo duro, Obediencia y Fe religiosa (especialmente valoradas en la LGE de 1970, e incluso en la LODE de 1985), varían en las reformas más recientes, según el grupo político promotor de las mismas. Ello tiene que ver con el papel de la escuela como ámbito de lucha ideológica (Carabaña, 2012) y, al ser estos valores representativos de ideologías conservadoras, se aprecia un relativo mayor énfasis en las reformas llevadas a cabo por el Partido Popular. Aun así, se observa que el Trabajo duro ha recuperado peso en todas las leyes siguientes a la LOCE (2002), en parte, quizás, por la mayor inseguridad personal y económica producida por las crisis recientes, que parecen estar provocando una vuelta a valores materialistas (Díez Nicolás, 2011). Igualmente, a pesar del reciente auge de los valores culturales de “emancipación”, la Obediencia también experimenta una apreciación a partir de la LOCE que se mantiene en el tiempo, probablemente por haberse comprobado indispensable a la hora de asegurar el buen funcionamiento de la institución escolar. Por su parte, ni el Ahorro, ni la Generosidad (al menos no en términos de benevolencia frente al endogrupo), ni tampoco las Buenas maneras aparecen como cualidades destacables en ninguna de las leyes estudiadas.



4.2. Cualidades valoradas por los padres y cualidades del sistema escolar

¿Qué relación hay entre estas cualidades apreciadas por el sistema escolar y la valoración que los padres hacen de ellas? La **Tabla 2** permite comparar las cualidades que los padres consideran más importantes transmitir a los niños a lo largo de las últimas cuatro décadas. Se pueden destacar coincidencias y divergencias. Las tres cualidades más valoradas por los padres en las distintas oleadas son Responsabilidad, Tolerancia y Buenas Maneras. Las dos primeras son apreciadas por el sistema escolar en distintos periodos, pero no Buenas Maneras. Se observa, también, que la valoración de Trabajo duro y Determinación ha aumentado entre los padres, como lo ha hecho en el sistema educativo. En cambio, Imaginación, bastante presente en el sistema escolar, es relevante para pocos padres.

Tabla 2. **Porcentajes de elección de cualidades de todos los padres, por oleadas.**¹⁰

CUALIDADES TRANSMISIBLES	OLEADAS EMV - ESPAÑA			
	OLEADA 1 (1981)	OLEADA 2 (1990)	OLEADAS 3-4 (1995-2000)	OLEADAS 5-6-7 (2007-2011-2018)
Buenas maneras	55.81	83.28	85.22	80.56
Generosidad	3.84	6.8	10.66	25.38
Ahorro	9.99	21.59	25.82	25.38
Obediencia	31.36	38.74	47.51	38.41
Trabajo duro	43.44	34.59	50.22	53.89
Fe Religiosa	18.49	22.5	17.17	11.13
Imaginación	24.04	42.02	26.51	26.17
Tolerancia	42.86	74.14	80.69	77.46
Independencia	21.86	38.69	35.87	40.61
Determinación/ Perseverancia	14.4	23.97	27.45	35.34
Responsabilidad	66.71	80.12	78.69	77.58
Casos totales	862	1,294	1,090	1,048

En segundo lugar, ¿Qué diferencias existen entre la valoración de las cualidades según el nivel de estudios de los padres? ¿Qué cambios han tenido lugar a lo largo de las distintas oleadas de la EMV? Esta es la información de la **Tabla 3**. El primer período (oleada 1, 1981) nos indicaría las diferencias respecto de las cualidades valoradas en la LGE. El segundo período (oleada 2, 1990) coincide con la aprobación de la LOGSE, lo que nos permite interpretar las diferencias con las cualidades que se empezaban a privilegiar con esa ley. Los resultados en el tercer período (oleadas 3 y 4, 1995 y 2000) podrían mostrar la adaptación de los padres a las cualidades promovidas por la LOGSE. El cuarto período (oleadas, 5, 6 y 7, 2007, 2011 y 2018) coincide con la introducción de algunos cambios.

Tabla 3. Porcentajes de elección de cualidades de padres según nivel educativo, por oleadas.¹¹

CUALIDADES TRANSMISIBLES	NIVEL EDUCATIVO DE LOS PADRES	OLEADAS EMV – ESPAÑA			
		OLEADA 1 (1981)	OLEADA 2 (1990)	OLEADAS 3-4 (1995-2000)	OLEADAS 5-6-7 (2007-2011-2018)
Buenas maneras	Bajo	59,75 (559)	86,86 (845)	90 (350)	83,87 (155)
	Medio	52,2 (159)	81,64 (267)	83,57 (280)	81,8 (66)
	Alto	44,37 (142)	68,88 (180)	72,34 (94)	74,76 (103)
Generosidad	Bajo	3,76 (559)	5,91 (846)	8,79 (546)	23,89 (494)
	Medio	5,03 (159)	6,71 (268)	11,3 (336)	31,7 (334)
	Alto	2,82 (142)	11,1 (180)	14,56 (206)	18,87 (212)
Ahorro	Bajo	11,09 (559)	24,02 (845)	27,33 (545)	29,12 (498)
	Medio	8,18 (159)	17,97 (267)	26,7 (337)	23,4 (333)
	Alto	7,69 (143)	15,55 (180)	20,38 (206)	19,7 (213)
Obediencia	Bajo	37,39 (559)	43,19 (845)	52,19 (546)	40,96 (498)
	Medio	21,38 (159)	33,58 (268)	44,64 (336)	38,9 (334)
	Alto	18,88 (143)	25,55 (180)	39,8 (206)	31,6 (212)
Trabajo duro	Bajo	44,72 (559)	36,21 (845)	54,57 (546)	53,02 (496)
	Medio	44,03 (159)	29,96 (267)	39,46 (337)	61,56 (333)
	Alto	37,76 (143)	33,88 (180)	56,31 (206)	43,87 (212)
Fe religiosa	Bajo	18,43 (559)	23,75 (846)	20,65 (547)	12,1 (496)
	Medio	19,50 (159)	17,97 (267)	13,09 (336)	9,8 (334)
	Alto	17,61 (142)	23,33 (180)	14,56 (206)	10,85 (212)
Imaginación	Bajo	19,59 (579)	37,52 (845)	22,89 (546)	23,39 (496)
	Medio	27,67 (159)	52,43 (267)	30,26 (337)	28,14 (334)
	Alto	37,76 (143)	47,77 (180)	29,95 (207)	29,58 (213)
Tolerancia	Bajo	41,86 (559)	73,13 (845)	78,53 (545)	77,56 (499)
	Medio	45,91 (159)	73,03 (267)	80,41 (337)	75,15 (334)
	Alto	43,36 (143)	80,55 (180)	86,89 (206)	80,84 (214)
Independencia	Bajo	19,32 (559)	33,88 (845)	31 (545)	35,81 (497)
	Medio	24,53 (159)	46,81 (267)	34,42 (337)	41,01 (334)
	Alto	28,87 (142)	49,44 (180)	51,21 (205)	51,17 (213)
Determinación/ Perseverancia	Bajo	11,99 (559)	20,94 (845)	22,52 (545)	33,13 (498)
	Medio	17,61 (159)	28,35 (268)	30,95 (336)	36,4 (335)
	Alto	20,28 (143)	31,66 (180)	34,78 (207)	38,79 (214)
Responsabilidad	Bajo	63,39 (560)	78,34 (845)	78,57 (546)	76,65 (501)
	Medio	73,58 (159)	82,08 (268)	78,63 (337)	78,74 (334)
	Alto	72,03 (143)	85,55 (180)	79,12 (206)	77,93 (213)

Los resultados de la primera oleada (1981) no permiten afirmar que el nivel educativo sea una variable que determine mayor o menor cercanía general con las cualidades que enfatizaba la LGE (Obediencia, Trabajo Duro, Fe Religiosa e Imaginación). Las diferencias en la valoración de Trabajo Duro y Fe religiosa no son significativas. Por su parte, entre aquellas cualidades con diferencias significativas, la Obediencia es apreciada en mayor medida por padres con niveles de estudios bajos, mientras que Imaginación es valorada en mayor medida por los padres con estudios medios y altos.

En cambio, los resultados de la segunda oleada (1990) muestran que los padres con nivel educativo bajo están más alejados de las cualidades propuestas en la LOGSE en el momento de su aprobación (Imaginación, Tolerancia e Independencia) que las otras dos categorías. Como se observa, entre las cualidades con diferencias significativas, estos padres valoran en mayor medida que los otros cualidades poco privilegiadas por la escuela en ese periodo como Buenas maneras, Ahorro u Obediencia. Por su parte, los padres con niveles de estudios medios y altos estarían más cerca de la configuración de cualidades que propone la ley, ya que valoran en mayor medida, que los padres con estudios bajos, las cualidades Independencia, Imaginación y Tolerancia.

Al pasar a los resultados de la tercera y cuarta oleadas (1995 y 2000) se observan cambios en la valoración de algunas cualidades. Lo más destacable es el descenso de la valoración de Imaginación en las tres categorías de padres y el aumento, igualmente en las tres categorías, de Obediencia y, algo menos, de Tolerancia. Así, no puede decirse que, con la LOGSE, aumentara la valoración de las cualidades postmaterialistas que esta ley promovía (Imaginación), ni que descendieran cualidades materialistas a las que daba poca importancia (Obediencia, Trabajo duro o Buenas maneras).

Ahora bien, como en el periodo anterior, los padres con nivel educativo medio y con nivel alto están más cerca de la configuración de cualidades promovidas por el currículo explícito. Podría incluso decirse que, salvo por las diferencias, significativas, en Independencia (más importante entre los padres con nivel alto), las dos categorías son más similares que en la oleada anterior. Se han reducido, por ejemplo, las diferencias, aunque aún son significativas, entre estas categorías de padres cuando eligen Obediencia y Buenas maneras, cualidades que valoran menos que los padres con estudios bajos y que tampoco están incluidas entre las más valoradas por el sistema



escolar de estos años. Por el otro lado, encontramos de nuevo que los padres con estudios bajos valoran en menor medida y con diferencias significativas, las cualidades promovidas desde el sistema escolar como Independencia, Imaginación y, aunque las diferencias son pequeñas pero significativas, Tolerancia.

Por lo que hace a las últimas tres oleadas (2007, 2011 y 2018) ¿qué categorías de padres se encuentran más cerca de la configuración de cualidades que promueve en este periodo un sistema escolar que, a partir de la LOCE, conserva las cualidades de Independencia, Imaginación y Tolerancia, recupera las cualidades Obediencia y Trabajo duro e incluye Determinación y Responsabilidad? Podría decirse que, aunque persistan diferencias significativas en la valoración de Independencia con las otras categorías, los padres con estudios bajos no están tan alejados de la configuración de cualidades promovidas desde la cultura escolar como en los periodos anteriores. Se puede apreciar en el hecho de que se han reducido a cuatro el número de cualidades en los que las diferencias son significativas. Así, no hay diferencias significativas con las otras categorías en Imaginación, Tolerancia, Responsabilidad y Determinación. Además, los padres con estudios bajos valoran más que los padres con estudios altos el Trabajo duro, -con diferencias significativas- y la Obediencia -diferencias no significativas-, cualidades, ya se ha dicho, más importantes de nuevo para el sistema escolar. En cualquier caso, los padres con estudios superiores siguen estando más cerca de las cualidades promovidas por el sistema escolar, sobre todo por la valoración que hacen de Independencia, Imaginación y Determinación (diferencias no significativas en estas dos últimas cualidades), si bien se alejan un poco al no valorar las cualidades de Trabajo duro y Obediencia. Podría decirse que son los padres con estudios medios quienes están más cerca de esta configuración actual, ya que, salvo en la cualidad de Independencia -que valoran en menor medida que los padres con estudios altos- son los que aprecian en mayor medida el resto de las cualidades promovidas por la escuela.

Por último, ¿se han adaptado progresivamente los padres con estudios bajos a las cualidades que promueve la escuela, ya sea valorando en mayor medida esas cualidades o, en menor medida, las que no promueve? Por lo visto en los párrafos anteriores, así sería, ya que ha aumentado la valoración de cualidades como Independencia, Trabajo duro, Tolerancia o Determinación y se ha mante-



nido, con oscilaciones, la valoración de Obediencia. Además, ha disminuido la de Buenas Maneras y Fe Religiosa, si bien ha aumentado el Ahorro y ha descendido Imaginación, aunque esta es una tendencia general. Con todo, pese a que se han reducido las diferencias con respecto a la valoración que los padres con estudios bajos hacen de la Independencia, esta cualidad sigue siendo más valorada entre los padres con estudios medios y altos.

5. CONCLUSIONES

Del análisis de la cultura escolar a través de las reformas educativas desde la LGE (1970) observamos un impacto apreciable del síndrome cultural Postmaterialista en la visión sobre la socialización infantil y las cualidades a transmitir en los niños, entre las que destacan la Independencia, la Imaginación, la Tolerancia, la Determinación y la Responsabilidad individual. Estas cualidades, que empezaron a enfatizarse especialmente desde LOGSE (1990) y, aún más, desde la LOCE (2002), son al mismo tiempo acordes con el modelo constructivista de aprendizaje que privilegia este tipo de “habilidades blandas” (competencias emocionales y habilidades de gestión personal) por encima de las habilidades de pensamiento y adquisición de conocimientos clásicos (Cabanas y Illouz, 2019). Asimismo, junto al énfasis en este tipo de cualidades, a partir de la LOCE (2002) apreciamos una cierta recuperación de cualidades materialistas que parecían algo más relegadas, como el Trabajo Duro o la Obediencia, una valoración que se mantiene en el tiempo hasta la LOMLOE (2020). Esta tendencia es también apreciable entre las familias, pues pese a que el valor de la Independencia ha adquirido un singular alcance en las últimas décadas, no ha disminuido con ello la importancia otorgada a la Obediencia (Park y Lau, 2016). Este cambio puede deberse a un aumento reciente de los valores materialistas en un grupo de países muy desarrollados, entre ellos España, asociados a un aumento de inseguridad personal y económica (Díez Nicolás, 2011) y que comienza a percibirse con más intensidad entre las élites (Díez Nicolás, 2020).

Al formar parte de los principios y objetivos que el sistema escolar promueve, estas cualidades conformarían un conjunto de requisitos escolares que serían más o menos alcanzables según éstos se posean o no previamente (Bourdieu y Passeron, 1996). A través de esta investigación exploratoria hemos tratado de constatar qué tipos



de familias serían las más beneficiadas por una cultura escolar que fundamentalmente privilegia un perfil de estudiante independiente, imaginativo, tolerante y determinado. Según los resultados de este trabajo, son las familias de niveles educativos altos y medios las que están más cerca de las cualidades exigidas por el sistema escolar durante casi todo el período estudiado. Estos resultados son consistentes con los de otros trabajos como el de Lareau (2011) quien señalaba que las estrategias de crianza de las familias de clase media -con niveles de estudios medios o altos- han estado tradicionalmente más en sintonía que las de clase trabajadora -con estudios bajos-, con los estándares de la institución escolar. Las familias de clase media son también las que, según Varela (1999), estarían más familiarizadas con las percepciones psicológicas de la infancia promovidas por los modelos constructivistas de aprendizaje. Además, estas familias dependen más de la escuela para su promoción social y laboral, que las de clase alta. No obstante, nuestro estudio también pone de relieve que, aunque las familias de nivel educativo medio son las que más se asemejan a la escuela desde principios de los años 2000 en adelante, las familias de estudios altos son las que más se acercaron a la escuela durante los años 1990, cuando el nuevo modelo cultural postmaterialista fue sobre todo introducido en el sistema escolar español a través de la LOGSE. Esta mayor cercanía puede deberse, como señalábamos, al mayor acceso de las clases más educadas a la información sobre el sistema escolar, pero, posiblemente, también a su mayor contacto con las corrientes culturales dominantes, tal como señala la teoría de centro-periferia de Galtung (Díez Nicolás, 2020). También esta teoría, al proponer que las tendencias culturales van calando progresivamente a otros estratos sociales situados en la periferia social, permite explicar otro de los resultados esperados: que las clases más bajas vayan con el tiempo asimilando estas nuevas cualidades predominantes. Otra explicación posible es, sin embargo, la aportada por Martín Criado (2014) al señalar la importancia creciente de la escuela como instrumento de promoción social de las clases más bajas, de ahí sus cada vez más perceptibles esfuerzos para adaptarse a los requisitos educativos. La distancia de este tipo de familias de niveles educativos más bajos con la escuela, aunque se reduce con el tiempo es, sin embargo, relativamente mayor en los tres periodos. Además, la mayor cercanía con la escuela en el segundo y tercer periodo estudiado, tanto de los niveles educativos bajos, como de



los medios, se produce en gran medida por el mayor énfasis otorgado en la cultura escolar a las cualidades materialistas de Trabajo duro y Obediencia, ambas más importantes para estos dos tipos de familias. Éste también es un resultado consistente con estudios anteriores como el de Meil (2006). Todo ello parece indicar que, pese a los esfuerzos de las familias de niveles educativos más bajos por adaptarse a las exigencias escolares, sus posibilidades de éxito académico siguen descasando en gran medida en aquellas dinámicas familiares y prácticas paternas que cultivan actitudes próximas a la Obediencia como la capacidad de autodominio, la sumisión o el acatamiento de las reglas (Martín Criado et al., 2000). Así, vemos que existe un progresivo acomodo de las familias más desfavorecidas al conjunto de cualidades privilegiadas por el sistema escolar, aunque parece ser algo menor y, en contextos de cambio cultural, suele suceder con cierto retraso, lo que implica una desventaja con respecto a las familias más adelantadas en esta adaptación. Esta desigualdad se ve reforzada, además, por un contexto escolar en el que el valor otorgado a las cualidades es a menudo equiparable al de los propios conocimientos y en el que, de manera general, las cualidades tienden a ser vistas por los profesores como dotes naturales.



BIBLIOGRAFÍA

- Althusser, L. (1969). "Ideology and Ideological State Apparatuses" (Notes towards an Investigation) en Althusser, L. (1971). Lennin and philosophy and other Essays. New York and London: Monthly, Review Press, 127.
- Bernstein, B. (1989). "Clases, códigos y control I". *Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. (1966). "L'école conservatrice". *Revue française de sociologie*, VII, 325-347. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1996). "La Reproducción: Elementos de una teoría del sistema de enseñanza". México D.F: Distribuciones Fontamara.
- Bowles, S., Gintis, H. (1985). "La instrucción escolar en la América capitalista". Madrid: Siglo XXI.
- Budoki, E., Goldthorpe, J. H., Zhao, Y. (2021). "Primary and secondary effects of social origins on educational attainment: New findings for England". *The British Journal of Sociology*, 72, 3, 627-650. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12845>.
- Cabanas, E., Illouz, E. (2019). "Happygracia. Cómo la ciencia y la industria de la felicidad controlan nuestras vidas". Barcelona: Paidós.
- Carabaña, J. (2012). "Las escuelas del futuro". *Claves de razón práctica*, 222, 8-19.
- Castro-Martín, T., Martín-García, T., Cordero, J. y Seiz, M. (2021). "¿Cómo mejorar la natalidad en España?" Estudios sobre la Economía Española, 2021-04, Fedea. (En línea). <https://documentos.fedea.net/pubs/eee/eee2021-04.pdf>, Acceso, 25, de noviembre de 2021.
- Darmon, M. (2016). "La socialisation". Tercera edición. Paris: Armand Colin.
- De Singly, F. (2017). "Sociologie de la famille contemporaine". Sexta edición. Paris: Armand Colin.
- Diez Nicolás, J. (1994). "Post-materialismo y desarrollo económico en España", En J. Diez Nicolás y R. Inglehart (coords.). *Tendencias mundiales de cambio en los valores sociales y políticos* (pp. 125- 156). Madrid: FUNDESCO.
- Diez Nicolás, J. (2011). "¿Regreso a los valores materialistas? El dilema entre seguridad y libertad en los países desarrollados". *Revista Española de Sociología RES*, 15, 9-46. (En línea). <https://recyt.fecyt.es/index.php/res/article/view/65256/39548>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Diez Nicolás, J. (2020). "Los valores sociales y culturales. Cómo surgen, cómo se difunden y cómo cambian". Madrid: Centro de Investigaciones Científicas CIS.
- Dubet, F. (2010). "Crisis de la transmisión y declive de la institución". *Política y Sociedad*, 47, 2, 15-25. (En línea). <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/PO-SO1010230015A>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Elias, N. (1999). "La sociedad de los individuos". Barcelona, Península.
- Fernández Enguita, M. (1985). "Trabajo, escuela e ideología: Marx y la crítica de la educación". Madrid: Akal.
- Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (2003). "Comunicación y conflictos entre hijos y padres". Madrid: Fundación de Ayuda contra la Drogadicción. (En línea). <http://www.adolescenciaalape.com/sites/www.adolescenciaalape.com/files/Comunicaci%C3%B3n%20y%20conflictos.pdf>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Gómez Jiménez, A.; Martínez Sánchez, E. (2000). "Implicaciones del modelo de valores de Schwartz para el estudio del individualismo y el colectivismo. Discusión de algunos datos obtenidos en muestras españolas". *Revista de psicología general y aplicada*, 53, 2, 279-301.
- Greenfield, P. M., Suzuki, L. K. (1998). "Culture and Human Development: Implications for Parenting, Education, Pediatrics and Mental Health". In W. Damon, I. E. Sigel, & K. A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice* (pp. 1059-1109). John Wiley & Sons Inc.
- Inglehart, R. (1977). "The silent Revolution. Changing values and political styles among western publics". Princeton (N.J.): Princeton University Press.
- Inglehart, R. (1994). "La modernización y la postmodernización. La transformación de la relación entre desarrollo económico y cambio cultural". Conferencia sobre Cambio en los Valores Políticos y Sociales, que se celebró para conmemorar el 700 aniversario de la



- Universidad Complutense de Madrid, del 27 de septiembre al 1 de octubre de 1993. (En línea) https://archivo.estepais.com/inicio/historicos/38/22_folios_modernizacion%20y%20posmodernizacion.pdf, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Inglehart, R. (1998). "Modernización y Postmodernización: El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades". Madrid: CIS.
- Kohn, M. (1999). "Relaciones paterno-filiales y clase social", en Fernández Enguita, M. (ed.), *Sociología de la educación*, 671-682. Barcelona: Ariel.
- Lahire, B. (1995). "Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires". Paris: Gallimard Le Seuil.
- Lahire, B. (dir.) (2019). "Enfances de classe". Paris: Éditions du Seuil.
- Lareau, A. (2011). "Unequal childhoods: Class, Race and Family Life". Segunda Edición. Berkeley. University of California Press.
- Lareau A. (2015). "Cultural Knowledge and Social Inequality". *American Sociological Review*, 80, 1, 1–27. <https://doi.org/10.1177/0003122414565814>.
- López Rupérez, F. (2006). "El legado de la logse". Madrid: Gota a gota ediciones.
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970). Boletín Oficial del Estado, 187, de 6 de agosto de 1970, 12525 a 12546. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>, Acceso, 10 de febrero.
- Ley Orgánica 10/ 2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (2002). *Boletín Oficial del Estado*, 307 de 24 de diciembre de 2002, 45188 a 45220. (En línea). <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf> Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (2013). *Boletín Oficial del Estado*, 295 de 10 de octubre de 2013, 97858 a 97921. (En línea). <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020, 122868 a 122953. (En línea). <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Martín Criado, E., Fernández Palomares, F., Gómez Bueno, C. (2000). "Éxito escolar y familias de clase obrera", en Lluís Samper (ed.) *Familia, cultura y Educación*. Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida. Lérida; pp. 35-58.
- Martín Criado, E. (2004). "De la reproducción al campo escolar". En: L. Enrique Alonso, E. Martín Criado y J.L. Moreno (eds.). *Pierre Bourdieu, las herramientas del sociólogo* (pp. 67-114). Madrid: Fundamentos.
- Martín Criado, E. (2006). "Toute la famille à l'école". *Regards sociologiques*, 31, 1-16. (En línea). https://www.regards-sociologiques.fr/wp-content/uploads/2019/10/rs_31_2006_1_martin-criado.pdf, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Martín Criado, E. (2010). "La escuela sin funciones". Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Martín Criado, E. (2014). "La clase obrera cambia, sus estigmas persisten". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7, 2, 367-372. (En línea). <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8776/8329>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Martín Criado, E., Río Ruiz, M. A., Carvajal Soria, P. (2014). "Prácticas de socialización y relaciones con la escolaridad de las familias más alejadas de la norma escolar", *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7, 2, 429-448. (En línea). <http://hdl.handle.net/11441/65937>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Martín Jimeno, R., Bruquetas Callejo, C. (2014). "La evolución de la importancia del capital escolar en la clase obrera". *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7, 2, 373-394. (En línea). <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8777>, Acceso, 25 de noviembre de 2021
- Meil Landwerlin, G. (2006). "Padres e hijos en la España actual". Barcelona: Fundación "la Caixa".
- Meyer, J. W. (1977). "The effects of education as an institution". *The American Journal of Sociology*, 83, 1, 55-77. (En línea), <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/226506>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Park, C., Lau, A. S. (2016). "Socioeconomic Status and Parenting Priorities: Child Independence and Obedience Around the World", *Journal of Marriage and Family*, 78, 1, 43-59. <https://doi.org/10.1111/jomf.12247>
- Parsons, T. (1959). "The school class as a social system: some of its functions in American society", *Harvard Educational Review*, 29, 297-318.



- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., Sánchez Ferrer, L. (2001). *“La familia española ante la educación de sus hijos”*. Barcelona: Fundación “la Caixa”. (En línea). https://fundacionlacaixa.org/documents/10280/240906/es05_esp.pdf/4ee35b93-db8a-44f9-b9c8-7c129645e328, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C., Fernández, J. J. (2009). *“Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España”*. Madrid: Fundación de las Cajas de Ahorros. (En línea). <https://fundacioncajasegovia.es/producto/educacion-y-familia-los-padres-ante-la-educacion-general-de-sus-hijos-en-espana/>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Río Ruiz, M. A. (2010). “No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar”. *Revista Española de Sociología, RES*, 14, 85-105. (En línea). https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/65919/No_quieren_no_saben_no_pueden_categoriza.pdf?sequence=1&isAllowed=y, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Rodríguez Pérez, E. (2011). “Constructivismo e ideología: lecciones de la reforma curricular española en los ochenta”. *Revista Educación*. (En línea). http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_04esp.pdf, Acceso 20 de octubre de 2021
- Rujas Martínez-Novillo, J. (2016). “Cómo juzga la escuela a las familias”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9, 3, 385-396. (En línea). <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8986/0>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Schwartz, S. (1992). “Universals in the content and structure of values: theoretical advances and empirical tests in 20 countries”. *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65. (En línea). <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0065260108602816>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Tobin, J., Wu, D., Davidson, D. (1989). *“Preschool in Three Cultures: Japan, China, and the United States”*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Varela, J. (1991). “El triunfo de las pedagogías psicológicas”. *Cuadernos de Pedagogía*, 198, 56-59.
- Varela, J. (1992). “Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo”. *Revista de educación*, 298, 7-29. (En línea). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:67470c31-6999-4b0e-8a4d-ed483ceb652b/re2980100486-pdf.pdf>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Varela, J. (1999). “Una reforma educativa para las nuevas clases medias”, En M. Fernández Enguita (Ed.). *Sociología de la Educación* (pp. 739-746). Barcelona: Ariel.
- Vázquez Ramil, R., Porto Ucha, A. S. (2020). “Temas transversales ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020)”. *Innovación Educativa*, 30, 113-125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.
- Viñao, A. (1997). “Las instituciones y culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: tradiciones y cambios”. En M. Fernández Enguita (Coord.), *Sociología de las instituciones de educación secundaria* (pp.13-24). Horsori Editorial, SL.
- Weininger, E. B., Lareau, A. (2009). “Paradoxical pathways: An Ethnographic Extension of Kohn’s Findings on Class and Childrearing”. *Journal of Marriage and Family*, 71, 3, 680-695. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2009.00626.x>, Acceso, 25 de noviembre de 2021.



NOTAS

1. Este artículo forma parte del proyecto de investigación Análisis Internacional Comparado de las Actitudes y Opiniones acerca de los Valores que se deberían transmitir a los niños (VALNI), que ha sido seleccionado y financiado en la VII Convocatoria de Ayudas a la Investigación UCJC 2020. El proyecto se enmarca en el plan de actividades del grupo de investigación más amplio UCJC-INCISO (Grupo de Investigación en Ciencias Sociales de la Universidad Camilo José Cela). Los autores agradecen la ayuda de María Morenos Páez.
2. “La buena voluntad cultural” o la “valoración del trabajo”, son ejemplos elegidos por Bourdieu y Passeron (1996: 245) para representar las virtudes comúnmente asumidas por las clases medias debido al valor que dichas clases conceden a los valores escolares.

3. El EEV y la EMV son dos proyectos que han colaborado desde 1990 para realizar encuestas periódicas con cuestionarios en gran medida iguales, y que facilitan sus datos en un fichero agregado común, EVS_WVS_TimeSeries_InternalUse_spss_v3_0. Las 6 últimas oleadas se llevaron a cabo en 1990, 1995, 2000, 2007, 2011 y 2018. La primera oleada fue principalmente del EEV en 1981, aunque hubo algunos países no europeos. En este trabajo se han analizado los datos agregados para las 7 oleadas y solo para España, un fichero de 15.166 entrevistas personales cara-a-cara. Las muestras de las 7 oleadas son representativas de la población española de 18 y más años.
4. Estas diferencias son apreciables en prácticas escolares como el comportamiento comunicativo, el refuerzo, la ayuda entre pares o la asignación de recompensas (Greenfield y Suzuki, 1998). En el estudio etnográfico de Tobin et. al, (1989), llevado a cabo a finales de los años 80 en escuelas preescolares de Japón, China y Estados Unidos, las diferencias en las prácticas escolares eran apreciables entre los tres países.
5. La excepción es Buenas maneras, por la que no se preguntó en la oleada del año 2011. Tampoco ha podido tenerse en cuenta, por problemas técnicos, en la del 2007 en la que sí aparecía. Los resultados del cuarto período están, pues, condicionados por este hecho, ya que es una cualidad muy valorada por los padres y que no aparezca provoca que la valoración de otras cualidades aumente sin que exista un cambio en las preferencias. Sin embargo esto se aplica solo para la oleada de 2011. Además, al unirse tres oleadas, se disminuye el efecto que puede tener la excepción de 2011. Por otro lado, hay que tener en cuenta que en la oleada de 1981 se propusieron diecisiete cualidades y no 11, como en las restantes. Esto hace que tenga que irse con cuidado al comparar los resultados de esa oleada con las siguientes.
6. La edad media de los padres en el momento del nacimiento de su primer hijo ha pasado, entre 1980 y 2018, de 25 a 31 años en las mujeres y de 30 a 34 años en los hombres (Castro-Martín et al., 2021). Este aumento no trastoca la idea inicial de intentar incluir padres con hijos en los niveles obligatorios.
7. La muestra en la primera oleada fue de 862 encuestados. Consúltese el apartado de resultados para el número exacto de encuestados, ya que varía levemente dependiendo de las cualidades concretas, con la excepción de Buenas maneras.
8. Las EMV son encuestas personales, no de hogares, por lo que el nivel educativo y la elección de las cualidades corresponde a la persona participante, es decir, uno de los padres.
9. Según Bourdieu y Passeron (1996: 219), el dominio de la retórica no solamente es verbal, sino que incluye detalles de estilo, modales, acento, etc.
10. Se ha calculado el Chi-Cuadrado de Pearson para determinar si las diferencias entre las oleadas son significativas. El nivel de significación es del 5% y las diferencias en todas las cualidades y oleadas son significativas.
11. Entre paréntesis se señala el número de casos totales, es decir, el número de padres por nivel de estudios y oleada al que se preguntó por la cualidad. Además de los porcentajes, se ha calculado el Chi-Cuadrado de Pearson para establecer si las diferencias entre niveles educativos por cualidad y oleada son significativas. El nivel de significación es del 5% y se han señalado en negrita las cualidades y oleadas en las que las diferencias son significativas.

