



Cómo los padres canadienses de clase media alta conceptualizan la transmisión de ventajas a sus hijos

Janice Aurin*

Traducción del inglés: Laura Moray**

Revisión de la traducción: Mariano Narodowski***, con la colaboración de Lucía Zuain****

Cómo los padres canadienses de clase media alta conceptualizan la transmisión de ventajas a sus hijos

Mediante la realización de 42 entrevistas a padres canadienses de clase media-alta, esta investigación examina cómo ellos comprenden la transmisión de ventajas, y cómo tal comprensión le da forma a las prácticas de crianza de sus hijos. El autor encuentra que los padres de clase socioeconómica alta no consideran el capital económico como el recurso más importante, ni tampoco enfatizan la importancia de buscar alto estatus cultural. Por el contrario, los padres destacan el valor de exponer a sus hijos a experiencias y culturas nuevas y diversas, apoyando los intereses de los niños y siendo buenos modelos. De acuerdo con estos padres, este abordaje desarrolla, por un lado, competencias culturales más amplias y más cosmopolitas, y por otro lado, cultiva el carácter. Los recursos económicos son consecuencia, en tanto que les permite apoyar el desarrollo de estos atributos y valores. El autor sitúa estos hallazgos dentro de un contexto de educación en Canadá, y concluye poniendo en discusión el origen potencialmente posmaterialista y cultural de la comprensión de los procesos de reproducción social por parte de los entrevistados.

Palabras clave: Crianza de los hijos, infancia, capital cultural, educación en Canadá, padres de familia, modelo, valores posmaterialistas, clase media alta, privilegio.

How upper-middle-class Canadian parents conceptualize the transmission of advantages to their children

By means of 42 interviews applied to upper-middle-class Canadian parents, this research project examines the way they understand the transmission of advantages, and how such understanding shapes their children's upbringing. The author finds out that these parents do not consider economic capital as the most important resource, nor they stress the importance of seeking a higher cultural status. On the contrary, they emphasize the importance of exposing their children to new and diverse experiences and cultures, supporting the kids' interests, and being good models to them. According to these parents, this approach not only promotes broader and more cosmopolitan cultural competences, but also develops character. Economic resources are perceived as a consequence, since they allow parents to encourage the development of such qualities and values. The author sets these findings in an educational context in Canada, and concludes her article by questioning the potentially post-materialist and cultural origin of the interviewees' understanding of social reproduction processes.

* Aurini Janice es profesora asistente del Departamento de Sociología y Estudios Jurídicos de la Universidad de Waterloo.
E-mail: jaurini@uwaterloo.ca

** Asistente de investigación, Universidad Torcuato Di Tella (Argentina).
E-mail: laumoray@gmail.com

*** Doctor en Educación, profesor titular de la Universidad Torcuato Di Tella (Argentina).
E-mail: mnarodowski@utdt.edu

**** Licenciada en Ciencias políticas de la Universidad Torcuato Di Tella.
E-mail: luzuain@yahoo.com.ar

Key words: *Children upbringing, childhood, cultural capital, education in Canada, parents, model, post-materialist values, upper middle class, privilege.*

Comment les parents canadiens de classe moyenne-bourgeoise conceptualisent la transmission d'avantages à leurs enfants

Au moyen de la réalisation de 42 entretiens à des parents canadiens de classe moyenne-moyenne, cette recherche examine comment ils comprennent la transmission d'avantages, et de quelle manière une telle compréhension donne la forme aux pratiques d'éducation de leurs enfants. L'auteur trouve que les parents de classe socio-économique privilégiée ne considèrent pas le capital économique comme la ressource la plus importante, ni accentuent non plus l'importance de chercher le haut statut culturel. Au contraire, les parents mettent l'accent sur la valeur d'exposer leurs enfants à des expériences et nouvelles et diverses cultures, en appuyant les intérêts des enfants et en étant de bons modèles. D'après ces parents cette vision développe d'un côté compétences culturelles plus larges et plus cosmopolites, et de l'autre côté cultive le caractère. Les ressources économiques sont conséquence en tant qu'elles leur permettent de supporter le développement de ces attributs et valeurs. L'auteur localise ces découvertes à l'intérieur d'un contexte d'éducation au Canada et conclut en mettant en discussion l'origine potentiellement post matérialiste et culturel de la compréhension des processus de reproduction sociale de la part des interviewés.

Mots clés: *L'éducation des enfants, enfance, capital culturel, éducation au Canada, parents de la famille, modèle, valeurs post matérialistes, classe moyenne-bourgeoise, privilège.*

Introducción

La investigación en Canadá demuestra, en forma consistente, cómo el bagaje familiar, medido en términos de la educación de los padres y su nivel de ingresos, da forma a los resultados académicos de los hijos. Numerosos estudios documentan las brechas de clase en resultados y notas de exámenes, en índices de deserción y asistencia posnivel escolar secundario (Belley, Frenette y Lochner, 2010; Davies y Guppy, 1997; Janus y Duku, 2007; Statistics Canada, 2005, 1998, 2007a, 2007b; Sweet y Anisef, 2005; Willms, 2009), así como una variedad de resultados de salud y comportamiento social ligados al logro académico (Statistics Canada, 1999, 2006; para un panorama, véase Canadian Council of Learning, 2006).

La literatura ha examinado la base material y cultural de la inequidad educativa.¹ Los recursos económicos no son sólo estadísticamente relevantes, sino que también generan diferencias sociales significativas (ej., Statistics Canada, 2006). Las familias con ingresos elevados pueden disponer de hogares en barrios relativamente limpios y seguros, donde podemos encontrar escuelas de alta calidad y actividades extraescolares. Estas familias pueden pronto compensar a aquellos niños social, emocional o intelectualmente desfavorecidos (ej., consultoría psicológica, clases particulares), y apoyar la educación postsecundaria de sus hijos (véanse Canadian Council of Learning, 2007; Statistics Canada, 2007e).

Aun así, los recursos económicos no garantizan el éxito académico, pero sí cuando son mediados a través de otros recursos de base cultural (véase De Graaf, De Graaf y Kraaykamp, 2000). El concepto de Bourdieu de *capital cultural* es un importante heurístico para comprender cómo la cultura² opera en los procesos de reproducción social (1986). En desarrollos más recientes de la tradición de capital cultural, ha trascendido la noción de *culturas de estatus de élite* o *patrones de consumo coherente* o *estilos de vida*, referenciados en trabajos anteriores (ej.: Dimaggio, 1982). La investigación empírica ha gravitado hacia la última y más genérica conceptualización de capital cultural de Bourdieu, que liga capital cultural con competencias técnicas y habilidades. Estos estudios examinan “las maneras en que los recursos culturales ayudan a las familias a

1 Hay, asimismo, una amplia literatura que conecta otras características individuales, familiares e institucionales, como la lengua, la etnia, el estatus migratorio, el género, la raza, el tamaño de la familia y los recursos escolares con resultados educativos desiguales (véase Bowles y Gintis, 1976; para un panorama más general, véanse también Brint, 2002; Davies y Guppy, 2010; Karabel y Halsey, 1977).

2 El término “cultura” es ampliamente utilizado para describir valores, normas, creencias, símbolos expresivos (ej. objetos materiales; Peterson, 1979). La cultura y su relación con la sociedad, es ilustrada por la noción de Griswold de “diamante de cultura”, un término utilizado para describir cuatro elementos clave: objetos culturales (ej. símbolos, creencias); creadores culturales (ej. organizaciones); receptores culturales (ej. individuos que experimentan un objeto cultural), y el mundo social (ej. donde la cultura se crea y se experimenta) (2008).

ajustarse” a los estándares dados por instituciones como la escuela (Lareau y Weininger, 2003: 586).³

El capital cultural genera ventajas cuando las familias tienen el conocimiento y la competencia para alinearse con signos de estatus cultural alto ampliamente compartidos e institucionalizados (actitudes, preferencias, conocimiento formal, comportamientos, bienes materiales y credenciales) utilizados para la exclusión social y cultural (Lamont y Lareau, 1988: 156).

Siguiendo con esta definición, los investigadores han documentado cómo familias de clase social media y alta utilizan su conocimiento íntimo del sistema educativo para generar conexiones, oportunidades y recursos, de maneras que, en última instancia, crean ventajas educativas para sus hijos (Demerath, 2009, Lareau, 2000, 2003; Stevens, 2007).

Para la construcción de esta investigación, este artículo muestra evidencia de 42 entrevistas a padres canadienses de clase media alta, y se examina cómo padres con altos niveles de educación y económicamente privilegiados comprenden la transmisión de ventajas, y cómo dicha comprensión le da forma a la práctica de crianza de sus hijos. ¿Qué conocimiento y competencias enfatizan y conectan estos padres con los procesos de reproducción social? ¿Y cómo traducen dicha comprensión en acciones que ellos creen beneficiarán a sus hijos? El autor encuentra que los padres canadienses de clase media alta no ven al capital económico como el recurso más importante ni tampoco enfatizan la trascendencia de una búsqueda

cultural de alto estatus. En cambio, los padres enfatizan el valor de otros recursos de base cultural que creen genera competencias culturales y técnicas (véase Lareau y Weininger, 2003) y una moralidad basada en el trabajo duro y la responsabilidad personal.

En primera instancia, los padres debatieron acerca de exponer a sus hijos a experiencias nuevas y a una “perspectiva más global”. Los padres relacionaron esta comprensión al valor de la diversidad y a enseñarles a sus hijos a apreciar su posición relativamente privilegiada. En segundo término, los padres debatieron sobre la importancia de proveer de una guía y un apoyo, y ayudar a sus hijos en función de desarrollar sus intereses educacionales, artísticos y recreacionales. Por último, los padres relacionaron de manera contundente la transmisión de ventajas a su habilidad para transmitir valores clave. En particular, debatieron sobre lo significativo de ser “buenos modelos” y ejemplificar una serie de atributos y valores particulares. El instalar el valor del trabajo duro, la educación y la responsabilidad fueron particularmente relevantes.

Para estos padres canadienses de clase media alta, los recursos económicos son una consecuencia que les permite introducir a sus hijos a nuevas experiencias culturales, apoyar los intereses de sus hijos y ser modelos de comportamiento y estilo de vida que apoye no sólo el éxito educacional o profesional, sino también la expresión y el enriquecimiento personal de sus hijos. Así, de acuerdo con los entrevistados, los recursos económicos son condición necesaria, pero no suficiente, en los procesos de reproducción social. El artículo examina estos hallazgos y concluye poniendo en dis-

3 De acuerdo con Bourdieu, “El capital cultural puede existir de tres maneras: en estado cuerpo, como disposición duradera de mente y cuerpo; en estado objetivable, como bienes culturales (cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinas, etc.) que son la huella o realización de teorías o críticas a estas teorías, problemas, etc.; y en estado institucionalizado, una manera de objetivación que se tiene que mantener aparte porque, como se verá en el caso de los certificados educacionales, confiere propiedades enteramente originales en el capital cultural que se presume como garantía” (1986: 17).

cusión el origen potencialmente posmaterialista y cultural de la visión de los entrevistados, de cómo son transmitidas las ventajas a sus hijos.

El contexto canadiense

Canadá provee de un contexto interesante para examinar la filosofía de los padres de clase socioeconómica alta. De acuerdo con la Organization of Economic Co-operation and Development (OECD), Canadá tiene una de las poblaciones más altamente educadas. En 2007, 25% de la población entre 25-64 años poseía un título o certificado universitario, posicionando a Canadá en séptimo lugar dentro de los países de la OECD (Statistics Canada, 2009). Un adicional del 20% de los canadienses cuenta con un título secundario y el 12% posee algún tipo de certificado vocacional de oficio o de entrenamiento; sólo el 15% de la población adulta tiene menos de un nivel de escuela secundaria (Statistics Canada, 2010). El mercado de la postsecundaria está dominado por facultades y universidades financiadas por el Estado (Council of Ministers of Education, Canada, 2011). Aunque los costos continúan elevándose, la educación universitaria es relativamente económica, promediando los C\$5.100 al año (Statistics Canada, 2011).⁴

La educación en Canadá está organizada provincialmente, a pesar de que haya similitudes sustanciales entre instituciones. Aproximadamente, entre el 90% y el 94% de la población escolar entre los 5 y 18 años (o 5,1 millones de niños) asisten a una de las 15.500 escuelas elementales y secundarias de Canadá (Council of Directors of Education, 2010; Statistics Canada, 2001).

La financiación en los niveles elemental y secundario no está atada a impuestos geográficamente delimitados, sino asignada y

distribuida en cada provincia a la población estudiantil. Como resultado, las escuelas gozan de una financiación equitativa y los barrios en desventaja reciben con frecuencia apoyo y programas adicionales. En general, el sistema canadiense ha sido descrito como un modelo de educación democrático y en crecimiento, principalmente debido a un seguimiento flexible y "holgado", y al desarrollo de políticas que facilitan múltiples oportunidades para el avance, el mejoramiento o la reinclusión (Brint, 2002).

En general, las escuelas estatales en Canadá son de alta calidad, y gozan de altos niveles de apoyo estatal (Guppy et ál., 2005). Las escuelas elementales y secundarias estatales en Canadá están conformadas por docentes que han recibido al menos tres años de entrenamiento en la universidad y están acreditados por un cuerpo de profesionales licenciados para enseñar. Los estudiantes canadienses tienen buen desempeño en el ámbito internacional. De acuerdo con PISA 2009, sólo 4 de los 65 países participantes tuvieron un mejor rendimiento en lectura que los estudiantes canadienses; 7 países tuvieron un mejor rendimiento en matemáticas que Canadá; y 6 países tuvieron un mejor rendimiento en ciencia que Canadá (Council of Directors of Education, 2010; Ministry of Industry, 2010).

A pesar de una financiación relativamente generosa y equitativa, y de los programas y el cuerpo docente de alta calidad, los resultados educativos varían ampliamente por el bagaje familiar. Los estudiantes de nivel socioeconómico bajo son más propensos a dejar la escuela, y a transitar por caminos educativos más bajos en la escuela secundaria. Asimismo, es menos probable que éstos entren al nivel postsecundario; y cuando lo logran, los estudiantes de nivel socioeconómico bajo están sobrerrepresentados en campos de estudio

4 Para posicionar esta cifra en contexto, en 2008 familias constituidas por dos padres con hijos tenían ingresos de C\$84.000, mientras que familias constituidas por un sólo padre e hijos obtenían en promedio un ingreso de C\$43.700 (Statistics Canada, 2008). Ambas son cifras con impuestos incluidos, en dólares canadienses.

y niveles postsecundario de menor estatus y menor nivel lucrativo (ej. programas de entrenamiento vocacional). Menos de un tercio de los chicos de clase media baja asisten a la universidad, comparado con más de la mitad de los chicos de clase media alta (Belley, Frenette y Lochner, 2010; Davies y Guppy, 1997; Janus y Duku, 2007; Statistics Canada 1998, 2005, 2007a, 2007b; Sweet y Anisef, 2005; Willms, 2009).

Estos resultados tienen consecuencias devastadoras para los canadienses de nivel socioeconómico bajo. Los canadienses con un nivel de estudio postsecundario no sólo gozan de mayores ingresos y mejores empleos, sino que también poseen mejor salud física, mental y emocional (Statistics Canada, 1999, 2006; para un panorama más amplio véase Canadian Council of Learning, 2006). El canadiense promedio con nivel educativo postsecundario obtiene en promedio un 1,4 más de salario que un canadiense promedio (OECD, 2010). Aproximadamente, el 83% de los canadienses con un entrenamiento en facultad o universidad tiene empleo, comparado con el 58% y el 76% de las personas con un nivel educativo menor a la secundaria o sólo secundaria, respectivamente (Statistics Canada, 2009).

¿Qué explica la brecha de logros educativos entre los canadienses de alto y bajo nivel socioeconómico? De acuerdo con un estudio reciente de Statistics Canada, las finanzas no explican una dispar asistencia a la universidad. En cambio, el estudio encuentra que el 84% de la brecha está relacionada con otros factores no económicos, que incluye la educación de los padres (30%), las expectativas de los padres (12%) y el desempeño académico de los alumnos (30%) (Statistics Canada, 2007b). Más generalmente, la investigación canadiense encuentra que los recursos de la fa-

milia —ingresos, riqueza, estabilidad y la educación de los padres— son predictores fuertes del logro del alumno. De hecho, estos recursos de la familia tienden a ser mejores predictores de logro que los recursos de la escuela, como el costo por alumno, razón alumno / docente, y equipamiento físico, porque la variación entre los recursos clave es grande, aun más grande, entre familias que entre escuelas en Canadá (Albright y Conley, 2004; Davies y Guppy, 2010; Sweet y Anisef, 2005, Willms, 2009).

Esta investigación resalta el rol de las filosofías de los padres y sus prácticas, que son generadas por estas visiones. Si la riqueza material provee sólo de una explicación parcial sobre la brecha en logros por nivel socioeconómico de los alumnos, entonces entender las bases de la inequidad cultural ayuda a iluminar otros orígenes de la (des)ventaja en educación. ¿Cómo es que las familias de nivel socioeconómico alto piensan los procesos de reproducción social? ¿Qué habilidades y valores ligán los padres a la transmisión de ventajas? ¿Y cómo es que estas comprensiones influyen en la activación de recursos para sus hijos? Entender cómo los padres de nivel socioeconómico alto juegan al juego de crianza de sus hijos —a menudo con un éxito extraordinario— es clave para entender cómo las ventajas educativas son distribuidas a lo largo de las clases sociales.

El contexto de la educación de los hijos: raíces históricas

Varios investigadores en Canadá y en otros lugares han documentado patrones cambiantes en la crianza de los hijos, su lógica y el método.⁵ Antes del siglo XVIII, la educación de los hijos y la infancia eran raramente discutidas de manera explícita. La infancia no era reco-

5 Los investigadores que examinan las raíces históricas y socioeconómicas de la infancia ilustran cómo esta etapa de la vida varía según la religión, la clase social y la era histórica (Ariès, 1962; Mintz, 2010). La infancia no es vista como un fenómeno biológico o evolutivo, sino, más bien, como una reflexión sobre presiones económicas,

nocida como una etapa de desarrollo única y, en cambio, los niños eran valorados por su habilidad para contribuir a la economía de la familia. Como lo identifica Sutherland:

Primero los canadienses ingleses mostraban estar poco al tanto de los niños como personas individuales; luego, no veían nada sobre la vida interna y emocional de los más chicos; además, los niños desempeñaban un rol importante y central en la economía rural y familiar; por último, la teoría contemporánea de la crianza de niños canadienses ingleses está íntimamente relacionada a estas percepciones y prácticas (2000: 6).

El concepto de *crianza* de los hijos tomó un giro drástico a principios del siglo XIX. Los niños se transformaron susceptibles de “sentimentalismo” y un nuevo lenguaje para criar hijos cobró importancia. Los niños ya no eran valorados por su utilidad económica, sino que eran vistos como “emocionalmente sin precio” y dignos de amor, protección y educación (Zelizer, 1985). Junto a estos cambios, emergieron ideologías de ser buenos padres, que se centró en la habilidad de las madres para desarrollar la razón de sus hijos y proteger su inocencia (Hays, 1996). Como el valor no económico de los niños creció a lo largo del siglo, el instinto materno cayó en decadencia en favor de los doctores o del consejo de un experto. El consejo inicial se centró en el bienestar físico y el desarrollo moral del niño, y advertía a las madres sobre los peligros de una sobreindulgencia materna y un manejo del hogar precario (Wrigley, 1985).

En el siglo XX, el manejo científico de la salud, la higiene y la seguridad de los niños fue reemplazado por una creciente preocupación por el desarrollo cognitivo de los niños (Wrigley, 1985; Quirke, 2006). Como la educación aumentó como un mecanismo sorteador y seleccionador en Canadá, la importancia de incentivar el intelecto de los niños cobró relevancia. Los padres de clase media, ya imposibilitados de garantizarles a sus hijos una mejor posición en la escala social, comenzaron a buscar maneras para maximizar el desarrollo intelectual, social y físico. Para los años sesenta, la primera infancia era considerada como una etapa del desarrollo especialmente crítica, y el consejo experto enfatizaba el valor de proveer de un ambiente para el aprendizaje de alta calidad (Albanese, 2009; Hardyment, 1983; Sutherland, 2000).

En estos últimos años, esta forma de crianza de los hijos se ha intensificado, particularmente entre aquellos padres canadienses de mayor nivel económico y educativo, y entre los países más avanzados y postindustrializados (Hays, 1996; Gauthier, Smeeding y Furstenberg, 2006). Es más probable que estos padres adopten una manera más comprometida de criar en conjunto con la escuela (compromiso con una educación-coordinada) en lo que respecta a una variedad de actividades que promuevan el uso de la lengua, la lectura y el cálculo (Lareau, 2003). Los padres aventajados pasan más tiempo leyéndole a sus hijos y participando en otras actividades orientadas, que incluye vacaciones enriquecidas, deportes, arte y clases particulares (Canadian Council of Learning, 2007; Statistics Canada, 2007a).

institucionales, políticas y sociales divergentes y a veces contradictorias. En los albores del siglo XX, numerosos cambios recurrentes y reforzados mutuamente incentivaron cambios profundos en la organización de las familias y la infancia que predijeron más las recientes tendencias. Estos cambios incluyen la industrialización, la urbanización, la exclusión gradual de los niños del trabajo, el creciente valor emocional de los niños, y un paulatino énfasis en la educación. A inicios de 1900, los niños no eran vistos ya como “adultos en entrenamiento” que debían contribuir a la economía de la familia lo más pronto posible. En cambio, los niños eran vistos como “sagrados” y dignos de protección, amor y, de manera ascendente, de una educación formal (Coontz, 2010; Mintz, 2006; Zelizer, 1985). Para obtener un panorama más completo de los cambios económicos, políticos y sociales que incentivaron estos cambios en Norteamérica, véanse Mintz (2006) y Sutherland (2000) para un debate en Estados Unidos y Canadá, respectivamente.

Capital cultural y la crianza de los hijos: raíces históricas

¿Cómo es que este abordaje a la crianza de los hijos se traduce en ventajas para los niños canadienses de nivel socioeconómico alto? Más allá de los recursos económicos, el concepto de Bourdieu de *capital cultural* sugiere que las ventajas educacionales son también generadas por la gran variedad y calidad de recursos culturales disfrutados por las familias de mayor nivel económico y educativo. Una investigación anterior que definió este concepto, equiparó capital cultural con la exposición a un alto nivel de cultura o "*Beaux arts*" y asumió que la habilidad dispar de los padres de proveer estas oportunidades le dan forma a los resultados educacionales (ej. DiMaggio, 1982).

En años recientes, este tradicional concepto de *capital cultural* ha sido desafiado. Los investigadores han cuestionado si las actividades culturales como escuchar a Mozart, saber el nombre de autores famosos, asistir a operas o museos, realmente promueven la red de acciones académicas aventajadas que simplemente promocionan la alfabetización y los buenos hábitos de trabajo (Brint, Contreras y Matthews, 2001; Kingston, 2001). La investigación sugiere que, en general, los maestros no se impresionan por estos signos de cultura de élite y, en cambio, premian a los alumnos que tienen alguna habilidad especial sobre lengua o matemática, y quienes tienen buenos modales y trabajan duro. Las actividades culturales, de acuerdo con estas críticas, son consecuentes sólo cuando estimulan el pensamiento abstracto, realzan la curiosidad intelectual, o intensifican la habilidad verbal o escrita (De Graaf, De Graaf y Kraaykamp, 2000; Kingston, 2001).

A la luz de estos desafíos, las concepciones sobre la ventaja cultural se movilizan desde la

cultura a la habilidad de los padres de alinear-se con los requerimientos de las instituciones educativas (véanse Lareau, 2000; Lareau y Weininger, 2003). Estos estudios han examinado el rol de la clase social en la distribución desigual de los recursos, y cómo algunos padres están mejor equipados estratégicamente para "activar" su capital (Looker, 1994; véase también Chin y Phillips, 2004). Esta reconceptualización marca las ventajas de las que disfrutaban los hijos de clase media, merced al conocimiento íntimo que sus padres poseen sobre las escuelas y su habilidad para navegar los infinitos requerimientos educativos (véanse Albanese, 2009; Dooley y Steward, 2005).

Esta activación del capital cultural se ha traducido en tres tendencias que reflejan las prácticas involucradas en la presente investigación. En primera instancia, los padres de mayor nivel económico y educativo han expandido su repertorio de actividades estructuradas. Lo que una vez fue tiempo libre para jugar en el barrio y en el patio trasero, está siendo cada vez más organizado y supervisado. Por ejemplo, cada vez más los padres envían a sus hijos a clases particulares o a centros de estudio que están emergiendo en Norteamérica y alrededores (Baker, LeTendre y LeTendre, 2005), así como los hacen formar parte de clases formales de arte y música (Dumais, 2005). Estas actividades a menudo carecen de carácter de *hobby* típico de las actividades de niños de antaño (ej. *boy scouts*) y son cada vez más emprendimientos sofisticados que algunas veces involucran itinerarios de prácticas intensas, procedimientos de admisión y cuerpos administrativos centralizados.⁶

En segundo término, es más probable que los padres aventajados provean a sus hijos de oportunidades de aprendizaje a temprana edad. Los niños pequeños cuyos padres tienen un nivel educativo más elevado tienden

6 Mientras que las habilidades específicas aprendidas en estas actividades no se conectan directamente con contextos educativos (ej. sostener una raqueta de tenis correctamente), algunas actividades extracurriculares han sido ligadas para incrementar la asistencia postsecundaria (Gabler y Kaufman, 2006).

a escuchar mayor variedad y mayor cantidad de palabras que aquellos niños de padres con un nivel educativo menor (Hart y Risley, 1995). Como resultado de esto, la investigación canadiense ha documentado que es más probable que los niños favorecidos estén más “preparados para la escuela”, por su vocabulario, comunicación, habilidad en matemáticas, y su capacidad de atención. Los estudios canadienses que han utilizado el instrumento de desarrollo temprano (EDI) muestran disparidades sustanciales en las habilidades cognitivas y comunicacionales a partir del jardín de infantes (Heckman, 2008; Hertzman, 2009; Krahn, 2004; Statistics Canada, 2007a; Pascal, 2009, Willms, 2009).

Tercero, la relación entre hogar y escuela se ha intensificado. Los padres aventajados se involucran en la escolaridad de manera eclipsada, simplemente mediante la ayuda a sus hijos en las tareas de la escuela y la asistencia a las reuniones de padres. El término de Lareau (2003), de “educación concertada”,⁷ captura las maneras variadas en las que hoy los padres de clase media estructuran la vida de sus hijos, ya sea proveyéndoles de clases extra, ayudándolos con las tareas de la escuela, haciendo *lobby* en favor de obtener preciados programas especiales, o desafiando a los docentes por evaluaciones desfavorables. La “ventaja del hogar” no se trata tanto de los gustos esotéricos de los padres, sino más que nada tiene que ver con su habilidad para ligar su práctica de crianza con los requerimientos de la escuela y lidiar activamente con el progreso de sus hijos a lo largo del sistema escolar (Lareau, 2000; véase también Demerath, 2009).

Los padres canadienses de nivel socioeconómico alto han abrazado cada una de estas tendencias. Los padres con buen nivel educativo y económico pasan más tiempo con sus hijos, y le dedican más tiempo a actividades que ellos consideran ayudarán al desarrollo

cognitivo de sus hijos (Sayer, Gauthier y Furstenberg, 2004; véase también Sayer, Biachni y Robinson, 2004). En contraposición a familias pobres o de clase trabajadora, se sabe que

[...] estos padres están más al tanto de la importancia de invertir tiempo en cultivar el capital social y humano de sus hijos, y que están más fuertemente motivados para adoptar comportamientos de padres de “tiempo intenso” (Sayer, Gauthier y Furstenberg, 2004: 1.152).

Al igual que lo obtenido por la investigación en Estados Unidos, los padres de nivel socioeconómico alto suelen creer que la educación de sus hijos es una responsabilidad compartida entre la escuela y las familias. Estos padres se alinean con las instituciones escolares y apoyan los mandatos organizacionales, mediante su participación en los eventos escolares, asistiendo a las reuniones de padres, ofreciendo su ayuda, formando parte de las actividades extraescolares y proveyendo a sus hijos de vacaciones de verano enriquecidas, que apoyen sus logros académicos (Lareau, 2003; Statistics Canada, 2007a).

Este artículo extiende estas evaluaciones mediante la exploración de cómo los padres canadienses de nivel socioeconómico alto articulan la manera en que transmiten ventajas a sus hijos. Dado los efectos resistentes de clase social en la transmisión de logros educativos en Canadá, es imperativo entender cómo los padres de clase media alta piensan sobre la crianza de sus hijos y cómo estas conceptualizaciones nos informan sobre sus acciones.

Métodos

Para explorar cómo los padres canadienses de clase media alta conceptualizan la mane-

7 “Concerted cultivation” (N. del T).

ra en que transmiten las ventajas a sus hijos, y cómo esta comprensión guía sus prácticas como padres, en este artículo se muestran los resultados de las entrevistas a 42 padres pertenecientes a barrios de buena posición económica en Toronto, Canadá (anexo 1). Un abordaje cualitativo es el más indicado para acercarse a la arquitectura de las conceptualizaciones de los padres, y las fuerzas sociales, culturales, institucionales o económicas que informan sobre sus acciones.

La clase media alta fue definida como hogares con ingresos significativamente más elevados que el promedio, comparado con el promedio de la ciudad y de Canadá, y con al menos uno de los padres universitario y empleado en una posición de profesional, gerencial o de negocios.⁸ Los participantes en este estudio fueron también limitados a familias que al menos tengan un hijo en la escuela elemental o secundaria, para incluir padres que aún tienen un nivel relativamente alto de control en la dirección de las actividades académicas y extraescolares de sus hijos.

Para generar una potencial variedad de entrevistados, la información disponible de Statistics Canada para la ciudad de Toronto fue

utilizada para seleccionar un área de código postal que tuviese una concentración de hogares con ingresos y bienes mayores que el promedio. También se consideró la alta concentración de dueños de los hogares para capturar un barrio cuya población fuese relativamente estable y áreas geográficas que tuvieran una alta concentración de personas con título universitario y hogares con niños. Basándose en esta información, se seleccionó un área de código postal que comprendía las características deseadas. Dentro del área de código postal seleccionada, se incluyeron 500 nombres al azar, direcciones y números de teléfono que fueron comprados a una empresa de *marketing*, InfoCanada.⁹ Esta empresa genera información utilizando las listas electrónicas y direcciones y números de teléfono en lista que estuvieran disponibles, además de una variedad de información de hogares y consumidores.

A los potenciales entrevistados se les envió una carta con la información y fueron luego contactados por un asistente de investigación, que concertó la hora y el lugar de la entrevista. Entre 2007 y 2008, 47 familias fueron entrevistadas (sólo 42 se incluyen en el análisis, debido a falta de información). Cerca de

-
- 8 No hay una definición estándar para "clase media alta". Statistics Canada define a las familias de clase media con los ingresos luego de los impuestos dentro del 75% al 150% (Statistics Canada, 2007c); aquellos individuos que ganan más de C\$89.000 y 181.000 están entre el 5% y el 1% de los que obtiene esos ingresos respectivamente (o clase media alta). El tope 0,01%, o clase de élite, obtiene un ingreso promedio de C\$8,4 millones (Statistics Canada, 2007d). Los sociólogos tienden también a considerar el estatus educativo y profesional cuando diferencian la clase media y la clase media alta. El nivel educativo y el estatus profesional son características estándar utilizadas para designar a los individuos en categorías de clase media o de clase media alta (por ejemplo, véanse Lareau, 2003; Lamont, 1994). Dadas las características de ingreso y del hogar del barrio en cuestión, los perfiles de educación y profesión de las familias participantes, el término "clase media alta" es apropiado, más que clase media o clase de élite. De acuerdo con el censo de 2006, las familias en el barrio seleccionado ganaban en promedio C\$380.000 (ingreso medio: C\$175.000, comparado con el promedio de Toronto de C\$96.602 (ingreso medio: C\$52.833) (City of Toronto, 2008). El precio promedio de una casa en Toronto en 1997 era cerca de C\$375.000. Por el contrario, las casas en el área seleccionada iban desde los C\$500.000 al millón de dólares (Toronto Real Estate Board, 2001). Para proteger la confidencialidad de los participantes, sólo un enlace general de la información demográfica de Toronto y enlaces inmobiliarios se proveen en la sección de referencia, y el autor ha redondeado el valor de las casas y los montos de los ingresos.
- 9 Utilizando las categorías de edad e ingreso de InfoCanada, el autor se dirigió a familias con ingresos mayores a C\$140.000, a hijos menores de 18, y a aquellos padres dueños de sus casas (no inquilinos) mediante el código postal. Estas pautas ofrecieron una amplia muestra de potenciales participantes que cumplieran con lo que el estudio requería.

la mitad de las entrevistas fueron llevadas a cabo por teléfono, y la otra mitad fueron conducidas en persona. Cada entrevista duró aproximadamente entre 60 y 90 minutos, y fueron grabadas digitalmente con el permiso del entrevistado.

La guía de entrevista fue dividida en 6 secciones. En la primera sección se encontraban preguntas generales y descriptivas sobre la cantidad de hijos y sus edades. La segunda sección se focalizó en cómo los padres construían el tiempo de sus hijos fuera de la escuela, que incluyó el tipo de clase y la frecuencia. La tercera sección se centró en cómo los padres se conectan con la escuela, lo que incluyó la pregunta de cuál es el rol que los padres creen que ellos deben tener en la educación de sus hijos y cómo ellos interactúan con los maestros y las escuelas de sus hijos. La cuarta sección se centró en examinar cómo los padres comprendían su rol en la transmisión de ventajas. La quinta sección pedía a los padres que reflexionaran sobre el rol que sus propios padres tuvieron en su escolaridad. La última sección examinó un trabajo límite, que involucró a los padres preguntando cómo es que ellos definen ser buenos padres, y las definiciones de ser padres exitosos.

Para el presente artículo, el trabajo se ha focalizado en la tercera y la cuarta secciones de la guía de entrevista. Las secciones tres y cuatro incluyeron preguntas que se centraron en la probabilidad de que los hijos mantuvieran un estándar de vida similar a sus padres y lograran el mismo o un nivel educativo mayor que sus padres. Estas preguntas fueron seguidas por una pregunta específica sobre cómo los padres facilitan este objetivo, cómo los padres podrían reducir las posibilidades de que sus hijos bajen de clase socioeconómica, aquello que los padres planean hacer para fomentar subir de clase social y desincentivar bajar de clase, y más general, cómo los padres transmiten las ventajas a sus hijos (anexo 2). Las respuestas clave introducidas en este análisis incluyen cómo los padres compren-

den su rol en la escolaridad de sus hijos, cómo interactúan con las escuelas, el rol que ellos creen los padres deberían tener para facilitar el éxito escolar, y las habilidades, las capacidades y otras cualidades (ej. desarrollo de la personalidad) que ellos fomentan activamente y por qué ellos creen que son importantes para sus hijos.

Las entrevistas fueron importadas en Nvivo9, un *software* cualitativo que ayuda en el análisis sistemático de la información cualitativa. La información fue inicialmente codificada utilizando un método estructurado, dividiendo las respuestas en categorías amplias desplegadas en la guía de entrevista. La segunda fase de codificación movió estas respuestas a nodos más abstractos y teóricamente informados, mediante el uso de dos estrategias en simultáneo: una basada en teorías preestablecidas, y la otra basada en un esquema de codificación abierta que de manera inducida agregaba nodos libres y en forma de árbol cuando emergían de la información (Saldaña, 2009). Esta última fue luego subdividida en tres nodos, para capturar la complejidad de las respuestas de los entrevistados.

Resultados

A pesar del prestigio relativo, la mayoría de los entrevistados no aluden a los recursos económicos o al alto estatus cultural como factores que contribuyan a la transmisión de ventajas a los hijos. Sólo dos padres ligaron explícitamente los recursos económicos, la red personal exclusiva y la posibilidad de pagar por clases que son “bastante caras” para la transmisión de ventajas (Keira). Como lo describe una de las madres, hay “ciertamente una ventaja económica”, generada por la red social a través del trabajo de su marido y el ser miembros de clubes exclusivos (Isabelle).

Ciertamente existen ventajas económicas y usted sabe que mi marido está en negocios y él conoce mucha gente en la

industria financiera de Toronto, siempre está eso, y mientras que él siga trabajando en negocios, cuando nuestro hijos se gradúen de la universidad, habrá algún tipo de ventaja, y usted sabe que nosotros pertenecemos a un club de esquí y a un club privado, donde le dije que ellos toman sus clases; entonces, pienso que ciertamente existe una ventaja económica para todos de eso, definitivamente, usted sabe, y sus amigos son miembros también.

Más que recursos económicos, la mayoría de los padres enfatizan la importancia de exponer a sus hijos a culturas y experiencias nuevas y diversas, apoyando los intereses de sus hijos, y siendo un buen modelo. De acuerdo con estos padres, este énfasis desarrolla, por un lado, una batería de competencias culturales más amplia y más cosmopolita, así como también construye personalidad.

Dentro de estos debates, los recursos económicos son sólo discutidos indirectamente por algunos padres. De hecho, muchos ven a sus recursos económicos superiores como una fuerza que contribuye y contamina. Esto es, mientras algunos padres citan al dinero como una manera de apoyar las filosofías de ser padres, otro se preocupan de que sus recursos económicos puedan subvertir potencialmente sus objetivos o valores como padres. Estos padres describen cómo es que hacen un esfuerzo en conjunto para sobrepasar este desafío.

Cultivando una perspectiva global

Cuando se les preguntó cómo es que transmiten las ventajas a sus hijos, algunos padres enfatizan la importancia de cultivar una "perspectiva global". Como explica una madre, "obviamente" el dinero les permite a las familias "ofrecer más privilegios". Aun así, los recursos económicos no son centrales para su conceptualización (Mia). En cambio, ella des-

cribe cómo desarrollar el conocimiento de los niños sobre el "ambiente global" es parte importante de su "estilo de padre" (Fiona). Ella y su marido cultivan esta visión del mundo mediante la exposición de sus hijos a un rango diverso de lenguas, culturas y religiones.

Las familias con ingresos elevados podrán obviamente ofrecer más privilegios. En lo que respecta a nuestro estilo como padres, nosotros queremos definitivamente exponer a nuestros hijos a muchas cosas, así la vida no los toma por sorpresa: idiomas, culturas, deportes y actividades religiosas. Nosotros tratamos de hablar de todas las diferencias en la gente globalmente. Entonces, tratamos de enseñarles cosas diferentes sobre el mundo, que sentimos serán relevantes para que su conocimiento sobre el ambiente global crezca.

Asimismo, otro padre explica que su familia transmite ventajas mediante "el pago por la educación de su hija", pero también exponiéndola a "experiencias diversas" y dándole la oportunidad de viajar (Olivia). Algunos padres también describen la importancia de comunicar una "perspectiva global" constantemente. Como Fiona, Annabelle comenta cómo ella comunica el valor de la "habilidad que te permite interactuar realmente con un número diverso de gente".

Nosotros hablamos mucho en casa sobre algo como una perspectiva global sobre las cosas. Sí, sobre el valor de la educación, pero el valor de las habilidades que te permiten interactuar realmente con número diverso de gente. Entonces, ya sea religioso o cultural, nosotros tratamos de involucrarnos mucho con los hijos de diferentes tipos de personas y diferentes actividades y no sólo ir y verlos, pero tratar de aprender de ellos. Y supongo que diferentes eventos de la vida también, y mucha conversación sobre eso.

La diversidad lingüística, cultural y religiosa es altamente valorada entre estos padres. Cultivar ciudadanos globales es visto como que expande la visión del mundo de los niños, y les provee a los chicos de una amplia batería de competencias culturales.

Cultivando la pasión de los niños: el rol de guía y apoyo de los padres

“El apoyo” y “la guía” emergió como un segundo tema importante. Un recurso clave para estos padres se centra en su habilidad para estar altamente en sintonía con las curiosidades y las capacidades de sus hijos, y conectar estas pasiones emergentes a un sistema de apoyo apropiado y de alta calidad. Ser mentor, incentivar a sus hijos y buscar las mejores clases, entrenadores o programas educativos, son acciones clave atadas a cultivar los intereses de los niños. Como Gavin, padre de uno, explicaba:

Bueno, es para incentivar sus fortalezas. Entonces, cuando unas fortalezas se hagan evidentes, desarrollaremos esas y obtendremos el mejor entrenamiento y guía, ya sea que sea atlético o académico o cultural, incluso con las artes. Nosotros sólo lo incentivaremos lo más que podamos.

Como lo explica otro padre, su “mandato” como padre es tener un “rol de apoyo”, pasando tiempo, guiando y exponiendo a su hija a nuevas experiencias (Nathan). Parte de este rol de apoyo incluye desarrollar una comprensión profunda de los intereses del niño. De acuerdo con esto, es importante estar “al tanto de tu hijo”, para así poder “ayudarlo en cualquier actividad en la que quiera gravitar”. Incluso para aquellos padres que “conocen” a sus hijos, les permite obtener una comprensión más profunda de las pasiones de aquellos, y así poder darles los recursos óptimos que puedan apoyar sus intereses (Fiona).

El énfasis que estos padres ponen en el apoyo de los intereses de los hijos también habla de

la importancia que ellos le dan a la autonomía de sus hijos. Mucho de estos padres han logrado exitosamente una seguridad económica de alto nivel y éxito en lo profesional, y tendrían que poder de manera rápida tomar estas experiencias para imponer un camino particular que ha funcionado para ellos. Asimismo, estos padres privilegian fuertemente los intereses de sus hijos por sobre sus propios caminos ya probados. Como lo explica un padre, ha tratado de ofrecerle a sus hijos un estilo de “guía”, “consejo” y “ser mentor” que no fuese “oficioso” o “insoportable” (Owen).

[...] Una guía a modo provocativo, quiero decir, una guía; no creo haber tenido suficiente guía cuando yo era chico. La razón por la cual digo “guía” es guía y consejo, ni oficioso ni insoportable. Pero sí creo que una guía es muy importante. Creo que ser mentor es como yo lo veo. Le daré un ejemplo: “Oh, ¿quieres ser eso cuando seas grande? Bueno, vos sabes de qué se trata eso y a lo mejor eso te interesa ahora, después puedes hablar con mi amigo que hace eso, ... o te puedo mandar a un curso en algún lugar”. Algo así. Pero hay una diferencia entre ser mentor y controlar, ¿no? Ese es mi hijo, no mi proyecto, ¿no? No proyecto manejar a mi hijo, ¿no? Él es único. Entonces, creo que ser mentor, ofrecerle una guía y darle consejos, pero sí quiero asegurarme que esto tiene que ver con respetar la autonomía de los niños.

La autonomía también se centra en desarrollar el sentido de independencia y de serlo ellos mismos de los niños. Como explicó Owen arriba, su distinción analítica entre “ser mentor” y “controlar” enfatiza la importancia de respetar la autonomía de los hijos, para que así su hijo pueda convertirse en lo que él quiera ser. Otro padre expresó objetivos similares: debatieron sobre el hecho de que, como padre, el objetivo es “criar adultos”, no “niños” (Keira). Al permitir a los hijos cultivar sus propios intereses,

instala un sentido de autosuficiencia, independencia y responsabilidad personal.

Bueno, creo mucho en términos de ayudar a los niños para que desarrollen sus propios intereses y creo que eso es algo clave. Eso creo que es el objetivo que creo que es, he tomado cursos para padres y recuerdo que una de las cosas que la profesora decía era —no sé de donde lo saco—: aquí estamos tratando de criar adultos, no estamos criando niños... entonces, aquí el objetivo es criar un niño que, cualquiera sea el objetivo, sea autosuficiente, que contribuya a la sociedad, no que sea una molestia para la sociedad, que sea seguro de sí mismo o independiente, usted sabe, ese tipo de cosas. Yo trato de tener esas cosas en mente en el día a día de la relación con mis hijos...

De este modo, apoyar los intereses de los hijos y respetar su autonomía es visto como una manera de permitirles que persigan sus intereses, que se transformen en ellos mismos, enseñándoles el valor de la responsabilidad personal. Como lo resume Fiona,

Como padre tengo que apoyar sus pasiones. Entonces todo aquello que quiera hacer, por ejemplo, ir a una escuela de arte..., sí, voy a apoyar eso. Pero ellos también tienen un rol en eso...

Cultivando la personalidad: la importancia de los modelos

Abrumadoramente, la mayoría de los padres ligan el desarrollo de la personalidad con la transmisión de ventajas. Desarrollar una ética del trabajo duro y priorizar la educación son valores clave expresados por los padres. Como lo nota Ethan, en un nivel fundamental un padre debe “inculcar una ética del buen trabajo”, “la autodisciplina” y “un poco de autoconfianza”, sin “mimar”. Enfatizó que es

importante que sus hijos ganen valor y como padre intentar impartir un tipo de responsabilidad personal:

Creo que serían actitudes. Puedo pensar sobre eso de la manera más básica, tratando de transmitirle, usted sabe, una ética del buen trabajo, la autodisciplina, un poco de autoconfianza. Pero lo otro es que hay una tendencia en los últimos años de ir como más allá en algún sentido, donde los niños son como mimados, hasta el punto donde se les dice que son súperespeciales e individuos fantásticos y no han hecho nada para merecer eso. Yo creo firmemente que la gente tiene que ganarse su propio respeto, usted sabe, hacer cosas que amerite que la gente se impresione con ellos. Yo creo que impartir algún tipo de responsabilidad personal es lo que a mí me gustaría para mis dos hijos, porque creo que les va a servir en el futuro, porque si sos responsable por ti mismo y te tratas a ti mismo con respeto, vas a ir por el buen camino...

Mientras que los padres no quieren dirigir los intereses de sus hijos, sí enfatizan la importancia de articular objetivos más generales y valores. En particular, los padres enfatizan el valor más general de la educación, de manera que “se los recuerdan día tras día” (Annabelle). Como lo sugiere Olivia, ella se focaliza en enseñarle a su hija lo “grandioso de la educación”, y estará satisfecha si su hija decidiera perseguir una opción educativa particular por razones personales o profesionales.

Yo creo en el valor de la educación y su importancia. Si ella decide obtener una maestría en arte o no, o si eso es lo que decide porque es lo que ella quiere, eso es tan importante como obtener una maestría por razones profesionales. Sólo para que ella sepa lo grandioso de la educación. Y para que ella sepa que la apoyamos lo más que podemos.

¿Cómo inculcan los padres el valor del trabajo duro y la educación? Los padres creen que ellos pueden transmitir estos valores “al caminar la caminata” y “poniéndose de ejemplo” (Liam):

Yo creo que es por el ejemplo. Tan obviamente te das cuenta que es “haz lo que yo hago, no lo que yo digo”, al menos eso es lo que los niños harán. Pero creo que dar un buen ejemplo y también creo que te das cuenta cuando tus hijos llegan a una edad que empiezan a tener sus propias ideas. Y luego ellos siguen por el ejemplo, porque yo no hablo todo el tiempo de lo duro que trabajo, pero creo que ellos saben y ven que he trabajado largas horas y ellos lo ven.

Más allá de modelar una ética fuerte del trabajo, los padres describen la importancia de transmitir un comportamiento social particular. Como lo enuncia Olivia, ella cree que “los padres dan un estándar de comportamiento” y “estándares educativos” mediante el rol de “guía” y consejeros a sus hijos.

Creo que los padres dan un estándar de comportamiento, de comportamiento social, y dando un estándar de educación, de lo que se aprende... tener buenos modales también, tener buenos modales al comer, hablar bien, esto es importante en el mundo real, tener una buena educación es importante, incentivar a tus hijos en un camino de carrera profesional también es importante, no ser indulgente con tus hijos si ellos creen que van a hacer algo que a ellos les parece bueno, pero tú tienes experiencia y un poco de sabiduría para decirle: “mira, eso no va a funcionar mucho, eso no va a darte un camino decente”. Un rol de guía y de consejero para con tus hijos creo que es extremadamente importante.

Dar un buen ejemplo incitó a los padres a un debate más general sobre la importancia de

proveer un “buen ambiente”. Proveer de un ambiente de “mucho apoyo” y de roles modelo de éxito académico y profesional y el trabajo duro son maneras clave de transmitir una ética particular de trabajo que muchos padres creen son fundamentales para la transmisión de ventajas. En particular, estos padres reconocen que sus acciones de todos los días refuerzan estos atributos y valores. Tan sólo “el conocimiento que ellos tienen de crecer con sus padres que son educados y tiene una carrera profesional” es visto como que provee a los niños de ventajas tremendas (Mia). Los padres parecen incluso comprender que su educación de alto nivel, sus circunstancias financieras privilegiadas y, en algunos casos, muchas horas en sus oficinas, refuerza el valor del trabajo duro, de la educación y la responsabilidad. Como lo resume una madre, las ventajas son internalizadas por sus hijos tan sólo por “vivir su propia vida” y modelar los atributos y los comportamientos que apoyen una visión del mundo particular (Carolina).

Discusión

Los padres canadienses de clase media alta evitan hacer referencia a los recursos económicos y a las culturas de estatus tradicional cuando describen cómo transmiten ventajas a sus hijos. En el caso de los recursos económicos, al dinero se lo considera un recurso necesario, pero insuficiente, para acceder a recursos educativos o extracurriculares que puedan apoyar los intereses de sus hijos o al sistema de valores. De hecho, sus finanzas son a veces vistas como un obstáculo para los valores que ellos quieren inculcar en sus hijos. Estos padres son sensibles a su estatus educativo, financiero y profesional elevado, y lamentan la posibilidad de crear “hijos ricos mal criados” (Victoria). Estos padres debaten abiertamente, combaten de manera activa la desventaja del privilegio. Algunos padres, por ejemplo, planean ayudar a sus hijos financieramente, “pero hasta un punto... no se les dará todo el tiempo” (Juliet). Como lo nota un padre,

que sus hijos hayan contribuido a su propia educación les ha dado un “sentido de logro y de ser dueño de lo que han hecho”. Los padres que satisfacen financieramente a sus hijos no sólo les quitan la posibilidad de disfrutar de este premio, sino también suprime la independencia de sus hijos. Como explicó Victoria:

Yo no quiero que mis hijos sepan que hay dinero esperando por ellos para su educación. Nosotros queremos que ellos piensen que tendrán que hacerlo por ellos mismos. Creo que es muy importante, no quiero que sean chicos ricos malcriados. Quiero que trabajen fuerte y quiero que tengan un sentido de logro y de ser dueño de lo que hacen. He visto muchas situaciones y culpo a los padres, donde los niños aún cuentan con sus padres para el dinero. Mientras los padres tiran de las cuerdas, los niños bailan. Es una situación muy triste y nadie está contento. Yo quiero que mis hijos vengan a verme a mí porque me quieren ver, no porque quieran dinero de mí. Estamos ahí para ayudarlos si los podemos ayudar, y queremos que ellos sepan eso; pero al mismo tiempo no queremos que sean malcriados. Y esperamos que ellos puedan conseguir un trabajo *part time* para ayudarse a sí mismos.

En el caso de las culturas de estatus tradicional, muy pocos padres debatieron sobre los marcadores de estatus tradicional, como los clubes de élite y las conexiones personales exclusivas. En vez de exaltar su estatus de clase media alta, los padres describen la importancia de cultivar una perspectiva global y debatir cómo proveen a sus hijos de oportunidades para que tengan diversas experiencias y prueben diferentes culturas, y para que aprecien su posición de relativo privilegio. En particu-

lar, “la exposición”, el trabajo duro y modelar el valor del trabajo duro, la educación y la responsabilidad personal fueron temas clave que aparecieron en muchas de las entrevistas, y fueron ligados a la transmisión de ventajas.

¿Qué es lo que explica la comprensión que tienen los padres de clase media alta sobre los procesos de reproducción social? Este artículo concluye el trabajo ofreciendo dos hipótesis interrelacionadas, para teorizar sobre la separación que hacen los padres entre los recursos económicos y culturales de alto nivel con la transmisión de ventajas, y su sensibilidad hacia los intereses personales de sus hijos y su sistema de valores: 1) valores posmaterialistas, y 2) nuevos abordajes a la crianza de los hijos.

Valores posmaterialistas

Hace cuatro décadas, Inglehart (1971) postulaba que los valores en una sociedad industrial avanzada iban a tender a cambiar de objetivos materiales a objetivos de seguridad física, a lo que él se refirió como *valores posmaterialistas*. Una vez que la seguridad personal y la supervivencia económica estén por seguro, los valores posmaterialistas como la “autoexpresión”, “la calidad de vida”, “el pertenecer” y “la libre elección” adquieren prioridad (Inglehart, 2006: 685). Mientras que su análisis se focaliza en examinar comparativamente cambios de valores en un nivel macro, teorizó que “las prioridades de un individuo reflejan su propio ambiente socioeconómico” y que “los períodos de prosperidad te llevan a incrementar el posmaterialismo” (Inglehart, 1985: 103).¹⁰

¿Son estas filosofías de los padres de clase media alta una expresión de valores posmaterialistas? Los padres en este estudio tienen altos niveles educativos y estatus profesional.

10 Más allá del espectro abordado de este artículo, Inglehart (1985) también postuló que los valores fueron informados en los años preadultos del individuo.

Viven en casas grandes, en una de las comunidades más pintorescas de Toronto, rodeados de dos de los barrios más acaudalados en Canadá. Los padres no sugieren tener temor por la seguridad económica o física de sus hijos, tampoco de la suya. Y cuando se les pregunta si se preocupan por la posibilidad de que sus hijos bajen de nivel socioeconómico, muchos de los padres dicen que privilegian la felicidad y la realización de sus hijos más que su éxito económico.

Como lo explica Ethan, la transmisión de valores puede ocurrir mediante “obvias maneras en términos de... dinero y esas cosas”, pero él valora crear un ambiente óptimo para sus hijos, que se basa en la independencia, (algo) de confianza y respeto. Él cita a sus propios padres, dándole énfasis a la “construcción de las relaciones”, no a los recursos económicos, como un ejemplo de una habilidad no monetaria que contribuyó a su realización personal (y en última instancia, su éxito profesional y económico). Concede que su énfasis puede no llevar a la riqueza económica, pero que mejora la probabilidad de que sus hijos sean felices:

[...] si pienso sobre mi propia vida, las ventajas que me han sido dadas no han sido tanto monetarias, más como de ambiente... si eres responsable por tí mismo y te tratas con respeto, entonces vas a ir por buen camino. Podrás no ser rico, pero al menos tendrás autorrespeto y serás feliz.

Para ser claros, los padres no adoptan un abordaje arrogante de crianza de que “cualquier cosa vale”. Estos padres articulan una clara y delineada batería de valores, que incluye la importancia de la educación postsecundaria, de lo que son informados mediante su grupo de referencia, por vecinos con alto nivel educativo, amigos, socios de trabajo y por la familia de los compañeros y amigos del colegio. Este grupo de referencia actúa como un marco de referencia, mediante el

cual ellos evalúan su práctica como padres y sus expectativas (Merton, 1996). Mientras que este grupo de referencia sugiere un marco de referencia más privilegiado (por ejemplo, que es aceptable para un niño obtener un título de maestría en arte por razones de interés más que por razones profesionales), exhiben un grado de flexibilidad que refleja valores posmaterialistas. Asimismo, el hecho de que estos padres den por sentado su habilidad para financiar las elecciones educativas de sus hijos y proveer a sus hijos de estabilidad y oportunidades, les puede permitir tener la libertad de darle énfasis a la expresión personal de sus hijos y a la calidad de vida.

Nuevos abordajes a la crianza de los hijos

Como segunda hipótesis para explicar las respuestas de los padres canadienses de clase media alta es posible acercar el debate sobre el énfasis en alza respecto del crecimiento personal. Tomando prestado un lenguaje terapéutico, este énfasis premia la autoexpresión personal (Bellah et ál., 1996). Como lo nota Stevens, no debería ser una sorpresa que este énfasis se haya infiltrado en las prácticas de crianza de los hijos, evidenciado en parte por el mercado educativo en expansión y el énfasis pedagógico en las escuelas, que “promete nuevas y mejores maneras para nutrir la esencia de los chicos y cubrir las necesidades individuales” (2001: 183).

En Canadá, este énfasis se evidencia por coaliciones de padres que demandan opciones de escolaridad a las escuelas financiadas por el Estado, que se ajusten a sus necesidades pedagógicas, de idioma o religiosas (Davies, 1999; Davies y Guppy, 1997). Clases particulares de música, colonias de verano y clases de arte son sólo algunos de los ejemplos. Los padres de clase socioeconómica alta ahora aumentan la educación que sus hijos reciben durante los años de escolaridad, mediante la selección de actividades que puedan promover sus talentos (Chin y Phillips, 2004).

Los padres en este estudio articularon este nuevo *ethos* de ser padres. Su énfasis en las curiosidades de los niños, en respetar la autonomía de sus hijos y en facilitar más que en direccionar los intereses de sus hijos, ilustra la importancia que ellos le dan a incentivar la esencia interna de sus hijos. Para Bellah y otros, además, estos padres tienen la cabeza puesta en la comunidad, y enfatizan la importancia de desarrollar la capacidad de sus hijos de comprender los problemas del mundo y su posición relativamente privilegiada. Los padres no se ven a ellos mismos o a sus hijos “vagando solos por ahí”, sino como parte de una comunidad más grande y más diversa (Putman, 2001).

Lo que es interesante es cómo estos padres articulan sus comprensiones y sus acciones. Como los padres en el estudio de Lareau (2003), estos padres también adoptan un abordaje de crianza concertado o en conjunto, y los entrevistados también detallan las maneras de intervenir en la escolaridad de sus hijos, alinearse con las prácticas institucionales y apoyar logros. Incluso, en vez de articular la ayuda con la tarea de casa, hacer *lobby* por un programa especial o involucrarse en acti-

vidades que facilitan directamente el éxito en la escuela (o el alineamiento institucional), estos padres enfatizan acciones menos directas y observables y más vinculadas a sistemas de valores: combinan rápidamente las dimensiones más instrumentales y expresivas de las prácticas e ideales de la reproducción social, y reflejan la complejidad y la fluidez de la comprensión de los padres.

Futuros análisis de la evidencia seguirán examinando la lógica de ser padres de clase media alta, lo que implicará agregar más entrevistas con grupos estadounidenses de padres de privilegio social. Así, la misión más amplia de este proyecto es comprender la lógica cultural de la crianza de los hijos entre los más aventajados, un grupo que suele ser inaccesible para los investigadores. Mientras que los estudios en educación tienden a favorecer el examen de los desaventajados, el otro lado de la moneda en términos de reproducción permite entender cómo se crean las ventajas. Mediante el abordaje en el mundo social de las familias más acaudaladas, este trabajo intenta ampliar nuestra comprensión sobre cómo se activa el privilegio.

Anexos

Anexo 1. Perfil ocupacional y educativo de los entrevistados y de los padres de los hijos

Nombre	Padre		Madre	
	Ocupación	Educación	Ocupación	Educación
Sophia	Abogado	BA, MA, LLB	Negocio de cuidado diario (dueña)	BA
Charlotte	Gerente de programación	BA	Consultora	BA
Ava	Director de tecnología y compositor	PhD	Periodista y corredora de bolsa (ahora desempleada)	BA
Aidan	Gerente en una empresa de informática	BA	Enfermera pediátrica	BA, MA
Olivia	Evaluador de negocios (dueño)	s. d.	Consultora de promociones de salud	BA, MA
Liam	Ministro de salud y de cuidado permanente	BA	Publicidad, ahora madre de tiempo completo	BA, un año de enfermería
Lily	Periodista de música independiente	BA	Escritora creativa	BA
Ethan		BA	Consultora	Dos Bas, MA
Chloe	Consultor en informática particular (independiente)	BA	Enfermera	Título asociado, completando BA
Kaden	s. d.	BA	Representante de ventas en medicina, ahora madre de tiempo completo	s. d.
Isabelle	Banquero	BA, CFA	Banquera, ahora madre de tiempo completo	BA
Emma	Contador	MBA, CA	Contadora	BA, MBA, CA
Abigail	Abogado	BA, LLB	Abogada	BA, LLB
Claire	Analista estadístico	BA	Estilista de comida, ahora madre de tiempo completo	BA, escuela de cocina
Grace	Ingeniero eléctrico (gerente / dueño)	BA	Analista corporativo	BA, MBA, terminando el doctorado
Aubrey	Trabaja en una escribanía	BA, MA	Escritora de negocios independiente	BA, MA

Anexo 1. Perfil ocupacional y educativo de los entrevistados y de los padres de los hijos
(Continuación)

Nombre	Padre		Madre	
	Ocupación	Educación	Ocupación	Educación
Nora	Vendedor inmobiliario	BA, MBA, HBA	Trapista física	BSC
Alice	Contador	BA, CA	Contadora	Dos Bas, CA
Natalie	s. d.	s. d.	s. d.	BA
Emily	Doctor	BSC, MS	Abogada	BA, LLB
Lucy	Empleado de hospital	Grado once	Educadora de la primera infancia	BA, ECE
Owen	Abogado	BA, MA, LLB	Medica clínica	BA, MD
Leila	Director de programas de gerencia	BA	Consultora de <i>software</i>	BA
Sophie	Trabaja en un restaurante	Dos años de universidad	Diseñadora gráfica (dueña)	BA
Cole	Gerente de construcción	BASc	Escritora, instructora de aerobics	BA, MA
Keira	Doctor familiar		Sector sin fines de lucro	BASc
Annabelle	Maestro de educación física	BA, BED	Maestra profesionales	BA, BED
Lilian	s. d.	s. d.	s. d.	2BAs, MAs
Caroline	Arquitecto	BA	Gerente de biblioteca	BA, MA, MLS
Mia	Negocios y ventas	BA	Profesora de universidad	BA, MA, PhD
James	Investigador asociado	BA, MA, completando el doctorado	Abogada	Dos BAs, LLB
Paige	BA	Socio de una firma de arquitectura	BA	BA, LLB
Gavin	Gerente de prioridades y corredor de bolsas en una firma aseguradora	BA, MA	Gerente empleada en un banco	BA, LLB
Catherine	Dueño de un negocio	Dos BAs	Dueña de un negocio	Dos BAs
Vivian	s. d.	s. d.	s. d.	s. d.
Lydia	Socio en un estudio jurídico	BA, MA, LLB	Ejecutiva en un banco	BA, MBA, LLB

Anexo 1. Perfil ocupacional y educativo de los entrevistados y de los padres de los hijos
(Continuación)

William y Beth	Diseñador gráfico y <i>marketing</i> (independiente)	<i>Marketing</i>	Diseñadora gráfica y <i>marketing</i> (independiente)	BA
Nathan	Negocios e informática	Dos BAs	Trabaja para una aerolínea	BA
Victoria	s. d.	BA, LLB	Maestra	BA, BED, MA
Eleanor	Abogado	BA, LLB	s. d.	BA
Juliet	Desarrollador de negocios para la empresa Apple	BA	Escritora de negocios y de ficción	BA
Fiona	Trabajador social, psicoterapeuta, director ejecutivo de servicios para jóvenes	BA, MA	Coordinadora de patologías del habla en un programa de educación temprana	BA, MA
<p>BA: Bachelor Degree (Título Licenciado); BASc: Bachelor of Science (Licenciado en ciencias); BED: Bachelor of Education (Postgrado BA), Bachiller en educación (postítulo BA); CA: Chartered Accountant (Contador); CFA: Certified Financial Advisor (Consejero Financiero Certificado); ECE: Early Childhood Education (Educación de la primera infancia); HBA: Honors Business Administration (Administración de negocios); LLB: Law Degree PhD: Doctor of Philosophy (Título en derecho. Doctorado en Filosofía); Ma: Masters Degree (Título de Maestría); MBA: Masters of Business Administration (Maestría en Administración de Empresas); MD: Medical Doctor (Doctor en Medicina); MLS: Masters of Library Science (Maestría en Bibliotecario científico); s. d.: sin datos</p>				

Anexo 2. Ejemplos de preguntas de la entrevista

- a) ¿Espera usted que sus hijos logren llegar a un estándar de vida igual o mayor que el suyo y el de su esposa/o?
- b) ¿Espera usted que sus hijos logren llegar a un nivel educativo igual o mayor que el suyo y el de su esposa/o?
- c) Si responde sí a la pregunta a) o a la pregunta b), ¿cuán realista cree usted que es esa meta? ¿Por qué? ¿Por qué no? Si responde no a la pregunta a) o a la pregunta b), preguntar por qué.
- d) Si se responde sí a la pregunta a) o a la pregunta b), preguntar: ¿cuán importante es esta meta? ¿Por qué? ¿Por qué no?
- e) Si responde sí a la pregunta a) o a la pregunta b), preguntar: ¿qué rol cree usted que tienen los padres hacia el logro de esta meta? ¿Qué es lo que hace usted como padre para que se logre esta meta?
- f) ¿Es el declive en la movilidad social (esto es, que sus hijos tendrán un estándar de vida más bajo que el suyo) una preocupación para usted o su esposa/o? ¿Por qué? ¿Por qué no?
- g) ¿Qué es lo que usted cree un padre pueda hacer para reducir las opciones de un declive en la movilidad social de sus hijos? ¿Qué es lo que hace usted como padre?
- h) ¿Cómo cree usted que los padres transmiten ventajas a sus hijos? ¿Qué es lo que usted hace para transmitir ventajas a sus hijos?

Referencias biblio y cibergráficas

- Albanese, Patrizia, 2009, *Children in Canada Today*, Ontario, Oxford University Press.
- Albright, Karen and Dalton Conley, 2004, *After the Bell – Family Background, Public Policy and Educational Success*, London and New York, Routledge Taylor and Francis Group.
- Ariès, Philippe, 1962, *Centuries of Childhood: A Social History of Family Life*, New York, Vintage Books.
- Baker, David, D. P. LeTendre Baker and G.T. LeTendre, 2005, *National Differences, Global Similarities: World Culture and the Future of Schooling*, Stanford, CA, Stanford University Press.
- Bellah, Robert N. et ál., 1996, *Habits of the Heart: Individualism and Commitment in American Life*, California, University of California Press.
- Belley, Philippe, March Frenette and Lance Lochner, 2010, "Post-secondary Attendance by Parental Income: Comparing the U.S. and Canada", Working Paper.
- Brint, Steven, 2002, *Schools and Societies*, 2nd Edition, Pine Forge Press.
- Brint, Steven, Mary F. Contreras and Michael T. Matthews, 2001, "Socialization messages in primary schools: An organizational analysis", *Sociology of Education*, vol. 74, núm. 3, pp. 157-180.
- Bourdieu, Pierre, 1986, "The Forms of Capital", In: J. Richardson, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Westport, CT, Greenwood, pp. 241-258.
- Bowles, Samuel and Herbert Gintis, 1976, *Schooling in Capitalist America*, New York, Basic Books.
- Canadian Council of Learning, 2006, "The social consequences of economic inequality for canadian children: A review of the canadian literature", en: *Ministerio de Educación de Canadá*, [en línea], disponible en: http://www.edu.gov.on.ca/eng/research/social_consequences2.pdf, Accessed on February 3, 2008.
- _, 2007, "Survey of canadian attitudes toward learning: Results for elementary and secondary learning", *Canadian Concil On Learning*, [en línea], disponible en: http://www.ccl-cca.ca/pdfs/SCAL/2007/SCAL_Report_English_final.pdf, Accessed on September 13, 2008.
- Chin, Tiffani and Meredith Phillips, 2004, "Social reproduction and child-rearing practices: Social class, childrens agency, and the summer activity gap", *Sociology of Education*, vol. 77, núm. 3, pp. 185-210.
- City of Toronto, 2008, "Release of the 2006 Census Data on Income and Shelter Costs", *Toronto*, [en línea], disponible en: http://www.toronto.ca/demographics/pdf/2006_income_and_shelter_costs_briefingnote.pdf
- Coontz, Stephanie, 2010, "The evolution of American families", in: Barbara J. Risman, ed., *Families as they Really Are*, New York, W. W. Norton and Company, pp. 30-47.
- Council of Ministers of Education, Canada, 2011, "Education in Canada", *CMEC*, [en línea], disponible en: <http://www.cmec.ca/pages/canadawide.aspx#02>, Accessed on March 2, 2011.
- Davies, Scott, 1999, "From Moral Duty to Cultural Right: A Case Study of Political Framing in Education", *Sociology of Education*, vol. 72, núm. 1, pp. 1-21.
- Davies, Scott and Neil Guppy, 1997, "Globalization and Educational Reforms in Anglo- American Democracies", *Comparative Education Review*, vol. 41, núm. 4, pp. 435-59.
- _, 2010, *The Schooled Society: An Introduction to the Sociology of Education*, 2nd Edition, Oxford, Oxford University Press.
- Demerath, Peter, 2009, *Producing Success: The Culture of Personal Advancement in an American High School*, Chicago, University of Chicago Press.
- De Graaf, Nan Dirk, Paul M. De Graaf and Gerbert Kraaykamp, 2000, "Parental cultural capital and educational achievement in the netherlands: A refinement of the cultural capital perspective", *Sociology of Education*, vol. 73, núm. 2, pp. 92-111.
- DiMaggio, Paul, 1982, "Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students", *American Sociological Review*, vol. 47, pp. 89-201.

- Dooley, Martin and Jennifer Stewart, 2005, "Family income, parenting styles and child behavioural-emotional outcomes", Working Paper Series – McMaster University, Department of Economics, Hamilton Ontario, McMaster University.
- Dumais, Susan, 2005, "Elementary school students' extracurricular activities: The effects of participation on achievement and teachers' evaluations", Paper presented at the American Sociological Association (Philadelphia).
- Gabler, Jason, and Jason Kaufman, 2006, "Chess, cheerleading, Chopin: What gets you into college?" *Contexts*, vol. 5, núm. 2, pp. 45-49.
- Gauthier, Anne, Timothy M. Smeeding and Frank F. Furstenberg, Jr., "Are Parents Investing More or Less Time in Children? Trends in Selected Industrialized Countries", *Canadian Research Institute for Social Policy*, [en línea], disponible en: <http://www.unb.ca/crisp/pbriefs.html>, Accessed on January 3, 2011.
- Griswold, Wendy, 2008, *Culture and Societies in a Changing World*, 3rd Edition, Thousand Oaks, California, Pine Forge Press.
- Guppy, Neil et ál., 2005, *Parent and Teacher Views on Education: A Policymaker's Guide*, Kelowna, BC, Society for the Advancement of Excellence in Education.
- Hart, Betty and Todd R. Risley, 1995, *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*, Baltimore, MD, Paul H. Brookes.
- Hardyment, Christina, 1983, *Dream Babies: Three Centuries of Good Advice on Child Care*, New York, Harper & Row.
- Hays, Sharon, 1996, *Cultural Contradictions of Motherhood*, New Haven, Yale University Press.
- Heckman, James, 2008, "Schools, skills and synapses", UCD Geary Institute Discussion Paper Series.
- Hertzman, Clyde, 2009, "Successful interventions in early childhood development", *Public Health Works*, [en línea], disponible en: http://www.publichealthworks.ca/archive/2009/2009_04_Hertzman_BlackandWhite.pdf
- InfoCanada, 2011, "Homepage", *InfoCanada*, [en línea], disponible en: http://www.infocanada.ca/main_page.aspx, Accessed on February 22, 2011.
- Inglehart, Ronald, 1971, "The silent revolution in Europe: Intergenerational change in post-industrial societies", *American Political Science Review*, vol. 65, december, pp. 991-1017.
- _, 1985, "Aggregate Stability and Individual-Level Change in Mass Belief Systems: The Level of Analysis Paradox", *American Political Science Review*, vol. 79, núm. 1, pp. 97-117.
- _, 2006, "Commentary on 'The silent revolution in Europe: Intergenerational change in post-industrial societies'", *American Political Science Review*, vol. 100, núm. 4, p. 685.
- Janus, Magdalena and Eric Duku, 2007, "The School Entry Gap: Socioeconomic, Family, and Health Factors Associated with Childrens. School Readiness to Learn", *Early Education and Development*, vol. 18, núm. 3, pp. 375-403.
- Karabel, Jerome and A. H. Halsey, 1977, eds., *Power and Ideology in Education*, New York, Oxford University Press.
- Kingston, Paul, 2001, "The unfulfilled promise of cultural capital \ theory", *Sociology of Education*, vol. 74, pp. 88-99.
- Krahn, Harvey, 2004, "Choose your parents carefully: Social class, post-secondary education, and occupational outcomes", in: J. Curtis, E. Grabb and N. Guppy, eds., *Social Inequality in Canada*, 4th Edition, Toronto, Pearson/Prentice-Hall, pp.187-203.
- Lamont, Michele, 1994, *Money, Morals and Manners: The Culture of the French and the American Upper-Middle Class*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lamont, Michele and Annette Lareau, 1988, "Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments", *Sociological Theory*, vol. 6, pp. 153-168.
- Lareau, Annette, 2000, *Home Advantage*, 2nd Edition, Lanham, Md, Rowman and Littlefield.
- _, 2003, *Unequal Childhoods*, Berkeley, CA, University of California Press.

Lareau, Annette and Eliot Weininger, 2003, "Cultural capital in educational research: A critical assessment", *Theory and Society*, vol. 32, núms. 5-6, pp. 567-606.

Looker, Diane, E, 1994, "Active Capital: The impact of parents on youths. Educational performance and plans", in: Lorna Erwin and David MacLennan, eds., *Sociology of Education in Canada: Critical Perspectives On Theory, Research and Practice*, Toronto, Copp Clark Longman, pp. 164-187.

Merton, Robert, 1996, *On Social Structure and Science*, Chicago, University of Chicago Press.

Ministry of Industry, 2010, "Measuring Up: Canadian Results of the OECD PISA Study: The Performance of Canada's Youth in Reading, Mathematics and Science", CMEC, [en línea], disponible en: <http://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/254/PISA2009-can-report.pdf>

Mintz, Steven, 2006, *Huft's Raft: History of American Childhood*, Cambridge, MA, Harvard University Press.

_, 2010, "American childhood as a social and cultural construct", in: Barbara J. Risman, ed., *Families as they Really Are*, New York, W.W. Norton and Company, pp. 48-58.

OECD, 2010, Education at a Glance 2010: OECD Indicators, *OECD*, [en línea], disponible en: http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html, Accessed on March 1, 2010.

Pascal, Charles E., 2009, *With Our Best Future in Mind: Implementing Early Learning in Ontario*, Ontario, Queens Printer for Ontario.

Peterson, Paul, 1979, "Revisiting the culture concept", *Annual Review of Sociology*, vol. 5, pp. 137-166.

Putman, Robert, 2001, *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*, New York, NY, Simon & Schuster.

Quirke, Linda, 2006, "Keeping young minds sharp: Childrens cognitive stimulation and the rise of parenting magazines, 1959-2003", *Canadian Review of Sociology*, vol. 43, núm. 4, pp. 387-406.

Saldaña, Johnny, 2009, *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, London, Sage Publications Ltd.

Sayer, Liana, Anne Gauthier and Frank Furstenberg, Jr, 2004, "Social class differences in parental time with children: Cross national variations", *Journal of Marriage and the Family*, vol. 66, núm. 5, pp. 1.152-1.169.

Sayer, Liana, Suzanne Bianchi and John P. Robinson, 2004, "Are parents investing less in children? Trends in mothers, and fathers. Time with children", *American Journal of Sociology*, vol. 107, pp. 1-43.

Statistics Canada, 1998, "Getting ahead in life: Does your parents. Education count?", *Education Quarterly Review*, vol. 5, núm. 1, *Statistics Canada*, [en línea], disponible en: <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-003-x/81-003-x1998001-eng.pdf>, Accessed on January 5, 2005.

_, 1999, "Birth outcome, the social environment and child health", *Statistics Canada*, [en línea], disponible en: <http://www.statcan.gc.ca/studies-etudes/82-003/archive/1999/4510-eng.pdf>, Accessed on April 30, 2008.

_, 2001, "Trends in the use of private education", *Statistics Canada*, [en línea], disponible en: <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/010704/dq010704b-eng.htm>, Access date unknown.

_, 2005, "Student achievement in mathematics – the role of attitudes, perceptions and family backgrounds", *Education Matters*, vol. 2, núm. 1, *Statistics Canada*, [en línea], disponible en: <http://www.statcan.ca/english/freepub/81-004-XIE/2005001/math.htm>, Accessed on October 26, 2007.

_, 2006, "Income and the outcomes of children", Analytic Studies Branch Research Series, *Statistics Canada*, [en línea], disponible en: <http://www.statcan.gc.ca/pub/11f0019m/11f0019m2006281-eng.pdf>, Accessed on May 1, 2008.

_, 2007a, "Are 5-year-old children ready to learn at school? Family income and home environment contexts", *Education Matters*, vol. 3, núm. 1, pp. 81-004-XIE, *Statistics Canada*, [en línea], disponible en: <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2007001/9630-eng.htm>, Accessed June 16, 2009.

_, 2007b, "Fewer low-income youth at university", *Statistics Canada*, [en línea], disponible en: http://www41.statcan.gc.ca/2007/1821/ceb1821_004-eng.htm, Accessed on January 3, 2011.

- _, 2007c, "Study: Income inequality and redistribution", *Statistics Canada*, [en línea], disponible en: <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/070511/dq070511b-eng.htm>, Accessed on March 3, 2011.
- _, 2007d, "Study: High income Canadians", *Statistics Canada*, [en línea], disponible en: <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/070924/dq070924a-eng.htm>, Accessed on March 3, 2011.
- _, 2007e, "Report of the Pan-Canadian Education Indicators Program 2007", *Statistics Canada*, [en línea], disponible en: <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-582-x/81-582-x2007001-eng.htm>, Accessed on March 2, 2011.
- _, 2008, "Average income after tax by economic family types (2004 to 2008)", *Statistics Canada*, [en línea], disponible en: <http://www40.statcan.ca/101/cst01/famil21a-eng.htm>, Accessed on March 2, 2011.
- _, 2009, "Table 2. Employment rates of 25- to 64-year-olds, by highest level of education attained", *Statistics Canada*, [en línea], disponible en: <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/090908/t090908b2-eng.htm>, Accessed March 1, 2011.
- _, 2010, "Education, training and learning", *Statistics Canada*, [en línea], disponible en: <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-402-x/2010000/chap/edu/edu-eng.htm>, Accessed December 20, 2010.
- _, 2011, "Undergraduate tuition fees for full time Canadian students by discipline, by province (Canada)", *Statistics Canada*, [en línea], disponible en: <http://www40.statcan.ca/101/cst01/educ50a-eng.htm>, Accessed on March 2, 2011.
- Stevens, Mitchell, 2001, *Kingdom of Children: Culture and Controversy in the Homeschooling Movement*, Princeton, New Jersey, Princeton University Press.
- _, 2007, *Creating a Class: College Admissions and the Education of Elites*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Sutherland, Neil, 2000, *Children in English-Canadian Society: Framing the Twentieth-Century Consensus*, Waterloo, Ontario, Wilfrid Laurier University Press.
- Sweet, Robert Arthur and Paul Anisef, 2005, *Preparing for Post-Secondary Education: New Roles for Governments and Families*, Montreal, McGill-Queens.
- Toronto Real Estate Board, 2011, "Housing Market Charts – January 2011", *Toronto Real Estate Board*, [en línea], disponible en: http://www.torontorealestateboard.com/consumer_info/housing_charts/index.htm, Accessed on March 1, 2011.
- Willms, J. Douglas, 2009, "Wait to Fail". Presentation to the Canadian Education Association, [en línea], disponible en: http://www.cea-ace.ca/media/Willms_Transcript.pdf, Accessed March 1, 2011.
- Wrigley, Julia, 1985, "Do Young Children Need Intellectual Stimulation? Experts' Advice to Parents, 1900-1985", *History of Education Quarterly*, vol. 29, pp. 41-75.
- Zelizer, Viviana A, 1985, *Pricing the Priceless Child: The Changing Social Value of Children*, New York, Basic Books.

Referencia

Aurini, Janice, "Cómo los padres canadienses de clase media alta conceptualizan la transmisión de ventajas a sus hijos", traducido del inglés por Laura Moray, Mariano Narodowski y Lucía Zuain, *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto, 2011, pp. 19-43.

Original recibido: marzo 2011

Aceptado: abril 2011

Se autoriza la reproducción del artículo citando la fuente y los créditos de los autores.
