



¿TENÍA RAZÓN COLEMAN? ACERCA DE LA RELACIÓN ENTRE CAPITAL SOCIAL Y LOGRO EDUCATIVO

Jorge Ramírez Plascencia y Eduardo Hernández González*

Currículo: doctor en Ciencias Sociales. Profesor e investigador en el Departamento de Sociología de la Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación son capital social, organizaciones no lucrativas y voluntariado, y teoría social.

***Currículo:** maestro en Filosofía y candidato a doctor por la Universidad de Oviedo, España. Jefe del Departamento de Política y Sociedad en el Cuciénega de la Universidad de Guadalajara. Sus líneas de investigación versan sobre ciencias sociales y humanidades.

Recibido: 15 de marzo de 2012. Aceptado para su publicación: 4 de junio de 2012.

Como citar este artículo: Ramírez, P., Hernández, E. (julio-diciembre, 2012). ¿Tenía razón Coleman? Acerca de la relación entre capital social y logro educativo. *Sinéctica*, 39. Recuperado de http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=39&art=39_03

Resumen

Las redes sociales no son estructuras estáticas; son recursos para el logro de diversos fines por parte de los actores. Estos recursos han sido comprendidos de modo general con el término de capital social. Hace más de un cuarto de siglo que la teoría sobre este término surgió en el marco de los estudios sobre la educación y de la mano de Bourdieu y Coleman. El propósito de este artículo es hacer una revisión de una de las hipótesis centrales sobre esta teoría, formulada por Coleman, a saber, que el capital social está asociado a una menor deserción escolar y, en general, a un mayor logro educativo. Consideramos los principales estudios que ofrecen evidencia a favor y en contra de lo postulado por la hipótesis en tres aspectos: hogares monoparentales, número de hermanos y cierre intergeneracional. A pesar de contar con un amplio respaldo, concluimos que la hipótesis aún no está plenamente comprobada y requiere una desagregación más fina de variables; no están claros los mecanismos causales involucrados y, en especial, necesita ser testada en otros contextos y culturas distintos a los estadounidenses.

Palabras clave: Bourdieu, Coleman, capital social, logro educativo.

Abstract

Social networks are not static structures; they are resources –underscored by the term of social capital– which help achieve different purposes. Theory of social capital came to light in the context of education and labor studies carried out by Bourdieu and Coleman. This paper reviews one of the central hypothesis of the theory, formulated by Coleman, regarding that social capital is associated with lower dropout rates and, generally, higher educational achievement. We considered some of the most important studies that provide evidence in favor and against the hypothesis that base their studies in three variables: single-parent households, number of siblings and the gap between family generations. Despite the wide number of studies that support the present paper, we conclude that the hypothesis cannot be fully tested and requires a more detail-

led disaggregation of variables. It is not clear which are the causal mechanisms involved and, in particular the hypothesis needs to be tested in other contexts and cultures other than those in the United States of America.

Keywords: Bourdieu, Coleman, social capital, educational achievement.

INTRODUCCIÓN

En la década de los ochenta, la sociología de la educación recibió un gran impulso con la aparición del concepto de capital social. Bourdieu y Coleman sistematizaron la idea y mostraron su utilidad para entender por qué se dan desiguales condiciones de éxito escolar entre los alumnos. Sus trabajos sugieren que el logro educativo no sólo descansa en las capacidades de los alumnos o en las características de las escuelas, en la escolaridad de los padres o en sus recursos financieros, sino también en ciertos rasgos de sus redes sociales. Esta intuición estimuló la aparición de un amplio conjunto de investigaciones que tratan de especificar esta influencia. No sería difícil encontrar cerca de una centena de trabajos que, desde tradiciones diversas de investigación, han procurado comprender la relación entre educación y contexto que el concepto de capital social permite observar.

El propósito de este trabajo es hacer una revisión y síntesis de una parte de esta extensa literatura que ha inspirado el concepto de capital social en el campo educativo. Nuestro esfuerzo se enfoca hacia las investigaciones de Coleman y, en particular, en sus hipótesis sobre el efecto del capital social en el logro educativo. El interés es valorar si sus hallazgos pueden considerarse vigentes a casi un cuarto de siglo de que fueron dados a conocer y, sobre todo, qué estado guarda la discusión en torno a la capacidad explicativa del capital social para entender los desiguales rendimientos escolares. Coleman usa en general el capital social en conexión con una amplia evidencia empírica, la cual es interpretada a la luz de este concepto. Gran parte de la literatura posterior se mueve en estas coordenadas, que son simultáneamente teóricas y empíricas. No sucede lo mismo con Bourdieu, cuyos trabajos son de índole más sintética que analítica, y más teórica que empírica.

Hemos dividido nuestro análisis en tres partes. La primera ofrece una revisión del surgimiento de la idea de capital social tanto en Bourdieu como en Coleman. Pretendemos mostrar el origen del concepto en el campo educativo, las definiciones —por demás muy semejantes— que uno y otro dieron al concepto, así como su alcance teórico. Esto servirá como preparación para analizar la tesis de Coleman acerca del efecto del capital social en el logro educativo. Como se verá, Coleman aduce que este efecto proviene de diferentes características que pueden observarse en las familias y en las comunidades donde residen los estudiantes. En seguida, examinamos quizá las principales investigaciones que han tratado de replicar los resultados de Coleman, precisarlos o extenderlos a otras características escolares. Finalmente, ofrecemos algunas indicaciones sobre la repercusión que estos estudios han tenido en las investigaciones latinoamericanas.

CAPITAL SOCIAL Y EDUCACIÓN: BOURDIEU Y COLEMAN

Con el amplio uso que ha recibido el concepto de capital social en las investigaciones sobre política y gobierno (Putnam, 1993), economía y desarrollo (Woolcock, 1998), salud y bienestar (Kawachi & Berkman, 2003), criminalidad (Buonanno, Montolio & Vanin, 2009), entre otros, es fácil perder de vista que fue acuñado originalmente en el campo educativo. Esta afirmación es cierta aun si consideramos los primeros usos

de la idea en John Dewey y Lyda Hanifan (véase Putnam, 2000 y Farr, 2004), pero lo es más si pensamos en los trabajos de Bourdieu (1980 y 2000; Bourdieu y Passeron, 1995) y Coleman (Coleman & Hoffer, 1987; Coleman, 1988), a quienes se les puede acreditar las primeras elaboraciones sistemáticas de la idea.

En un texto publicado en 1970, Bourdieu y Passeron incluyeron el capital social junto con otra clase de capitales (sobre todo el capital cultural) para entender el papel del sistema escolar en la reproducción de una estructura social asimétrica (véase Bourdieu y Passeron, 1995). Son menciones ocasionales que no tienen consecuencias analíticas mayores. No fue sino hasta una década después cuando Bourdieu (1980) elaboró unas notas para definir el concepto y pocos años más tarde le otorgó un estatus explicativo semejante al del capital económico y al capital cultural (véase Bourdieu, 2000). La aparición de este último texto –original de 1986– dentro de un manual de teoría e investigación en sociología de la educación indica la conexión analítica entre capital social y campo educativo.

En Coleman, el surgimiento del concepto está también asociado a la educación, un tema sobre el que había trabajado desde principios de los sesenta en relación con los adolescentes (Husén, 1996) y sobre el cual siguió publicando hasta su muerte (para una revisión de estas publicaciones, ver Kandel, 1996). Su introducción aparece con claridad en la década de los ochenta, a propósito de un estudio sobre el logro educativo en estudiantes de preparatoria (Coleman & Hoffer, 1987) y será desarrollado de manera sistemática en publicaciones posteriores (véase Coleman, 1988 y 2000 –publicado éste originalmente en 1990–).

La definición del concepto que se aprecia en uno y otro autor es bastante similar. En palabras de Bourdieu, el capital social es “la totalidad de recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimiento mutuos” (Bourdieu, 2000, p. 148), mientras que, de modo similar, Coleman señala que está formado por los “rasgos de la estructura social que pueden ser usados por los actores para lograr sus intereses” (Coleman, 2000, p. 305). En ambas definiciones, pues, el capital social aparece como un acervo de recursos que deriva de la estructura de relaciones que enmarcan y posee un actor social. Ambos autores sostienen que el capital social puede transformarse en capitales humano y económico, y viceversa. Mucho de su análisis en torno al término tiene como propósito analizar estas transformaciones.

En retrospectiva, es sencillo imaginarse la razón por la cual tanto Bourdieu como Coleman llegaron a elaborar esta noción en relación con el campo escolar. La idea intuitiva que la gente se forma sobre por qué unos estudiantes progresan en sus estudios y otros se estancan o abandonan la escuela suele invocar características personales (su falta de talento, su indisciplina, su comportamiento rebelde, entre otras) o institucionales (profesores mal preparados, deficiente infraestructura, clases saturadas...). En la visión de Bourdieu y Coleman, era necesario considerar también la estructura social en la que está inserta la escuela y sus estudiantes. Los alumnos concurren al aula con desiguales recursos, lo que permitiría entender los distintos rendimientos escolares. Dicha desigualdad no sólo consiste en diferencias de capital económico, ni de conocimientos y habilidades, sino que abarca los distintos recursos en posesión de sus redes sociales y que ellos pueden usar a su favor. Estos recursos constituirían el capital social.

Sería incorrecto suponer que Bourdieu y Coleman habrían limitado la aplicación del concepto al ámbito educativo. Ambos cifraron en él pretensiones teóricas

de gran alcance. En Bourdieu, el capital social se convierte en un dispositivo teórico que le ayudaría a entender cómo se estructuran las diferencias entre clases socioeconómicas (sobre esta conexión, véase Fine, 2001, y Adam & Roncevic, 2003). En su tratamiento, el capital social llega a considerarse una especie de poder o fuerza que es causa, y a la vez efecto, de las diferencias entre clases sociales (Ramírez, 2005, p. 24). (Las pretensiones de Bourdieu podrían ser incluso más amplias; hay pasajes en sus textos en los que parece “querer empujar su teoría del capital social más allá de una estrecha conexión con la teoría de las clases sociales y convertirla en pieza importante de una teoría social más general, de naturaleza antropológica” [Ramírez, 2005]).

Algo semejante se aprecia en Coleman, quien lo incorpora en su magna obra de 1990 como un capítulo específico en su ambicioso intento de construir los fundamentos de la teoría social. El capital social sirve a su propósito de crear una teoría de la sociedad que busca vínculos entre los actores sociales —concebidos como actores racionales— y las estructuras sociales. El concepto funciona ahí como un correctivo de visiones que consideran a la sociedad como “un conjunto de individuos independientes entre sí” cuyos intereses y acciones se desarrollan en un vacío social. La acción de los individuos, al contrario, siempre está incrustada (*embeddedness*) en relaciones sociales y organizativas (y no es casual que Coleman recuerde aquí a Granovetter), las cuales aspiran a ser comprendidas con el concepto de capital social. La noción aparece en este marco para indicar “recursos socioestructurales” que deben ser distinguidos no por sus características intrínsecas, sino por la función que cumplen para el logro de la acción. Son recursos que consisten “en algún aspecto de la estructura social y, a la vez, facilitan la acción de los individuos que están dentro de la estructura” (Coleman, 2000, p. 302).

La gran diferencia que se advierte entre Bourdieu y Coleman no se encuentra, sin embargo, en su origen, en la definición ni en las pretensiones de teoría general que ambos depositaron en este concepto. Esta diferencia habría que buscarla en la clase de conexión entre teoría y *empíria* que uno y otro estableció para el concepto. Su aparición en Coleman está inmersa en una tradición sociológica altamente interesada en el análisis empírico y la prueba estadística (no olvidemos que Coleman se graduó en sociología en la Universidad de Columbia, donde tuvo como profesores a Merton y Lazarsfeld, dos creadores de una tradición sociológica de tipo analítica, empírica e interesada por las teorías de alcance intermedio), que es muy distinta a la de Bourdieu. Surge primero como un conjunto de hipótesis para explicar hallazgos empíricos derivados de una amplia colección de datos provenientes de escuelas de preparatoria de Estados Unidos (Coleman & Hoffer, 1987). En Bourdieu, en cambio, el capital social es un constructo teórico cuya comprobación queda obviada y su plausibilidad explicativa queda enmarcada dentro de una teoría más amplia de la reproducción social (véase Field, 2003, pp. 13 y sigs., para una interpretación parecida a la nuestra).

LA TESIS DE COLEMAN

Coleman afirma que el capital social tiene un efecto importante en la creación de capital humano. Se sabe que los logros escolares son resultado de varios factores, no sólo dependientes del esfuerzo o talento de los alumnos; entre ellos se ha mencionado el contexto familiar. No obstante, Coleman cree que este contexto puede ser analizado de manera provechosa en varios componentes: capital financiero,

capital humano y capital social. Mientras que el primero provee condiciones físicas para el aprendizaje: un espacio para estudiar, materiales educativos, etcétera, el capital humano de la familia ofrece un entorno cognitivo apropiado. En cambio, los efectos del capital social son menos evidentes, aunque igual de importantes. El capital social de la familia se entiende en este trabajo como las relaciones entre padres e hijos, además de las sostenidas con otros miembros cuando ellos forman parte también de la familia (Coleman, 1988, p. S110). Este capital social serviría como medio de transferencia del capital humano acumulado por la familia. Como razona el propio Coleman, cuando no existen relaciones entre padres e hijos, el capital humano de los primeros no podrá ser aprovechado por los segundos. Esto supondría que el capital social es sólo una condición para que opere el capital humano, pero Coleman no lo limita a esta función. El capital social parece brindar otro efecto valioso, a saber, la atención paterna que reciben los niños y jóvenes en torno a su rendimiento escolar. Debemos imaginar por esto el interés de los padres en conocer los avances escolares de sus hijos y en ayudarlos con sus tareas, lo cual supone relaciones familiares más o menos intensas.

Coleman no se limitó a imaginar estas posibles influencias, sino que ofreció evidencia para probar que el capital social tenía efectos visibles en el logro escolar, en particular en los porcentajes de deserción. Coleman supuso que los porcentajes más altos correspondían a familias que tenían de modo comparativo menos capital social. Los indicadores que propuso para estimar que el capital social familiar era “estructuralmente deficiente” (Coleman, 1988, p. S111) fueron: la presencia de los padres en el hogar, el número de hermanos dentro de cada familia y las expectativas maternas sobre la educación de los hijos (aunque aclara que esta última no es propiamente una medida de capital social).

Los resultados que encontró entre estudiantes preparatorianos de segundo año indicaron que, en efecto, los porcentajes de deserción escolar eran significativamente mayores en familias en las que existía un solo padre, había más hermanos y no existían expectativas de la madre sobre la educación de los hijos (as). La probable causa que estimó para explicar por qué los dos primeros indicadores presentaban estos valores se debía a una disminución de la atención de los padres hacia los hijos, ante la ausencia de uno de ellos o la mayor presencia de hermanos; en otras palabras, a una menor disposición de capital social (Coleman & Hoffer, 1987, en especial capítulos 4 y 5; Coleman, 1988).

Coleman argumentó, además, que no sólo la familia podría influir en la deserción escolar, sino también la comunidad. El tipo de capital social creado en este ámbito se expresaría en las relaciones sociales que existen entre padres y entre éstos y la comunidad. Coleman nombró a esto cierre intergeneracional (*intergenerational closure*), un concepto acuñado por él para describir una estructura de relaciones en la cual padres e hijos comparten los mismos lazos de amistad, dicho coloquialmente, donde “los amigos de los padres son los padres de los amigos de los hijos” (Coleman, 1988, p. S106). Visto en términos generales, esta propiedad de cierre de las relaciones sociales es importante porque a través de ella se establecen canales de información, se facilita el cumplimiento de normas y aumenta la confiabilidad. En el caso específico de la educación, su valor estriba en que los padres

pueden discutir las actividades de sus hijos y llegar a algún consenso sobre estándares de conducta y las sanciones correspondientes. Un padre

podría ser reforzado por otro para sancionar las acciones de su hijo; más allá de eso, cualquiera puede constituirse en un monitor no solo para su propio hijo, sino también para el del otro. Así, la existencia de cierre intergeneracional provee una cantidad de capital social disponible para cada padre en el propósito de criar a sus hijos no sólo en asuntos relacionados con la escuela, sino en otros también (Coleman, 1988, p. S107).

Para Coleman, el debilitamiento de esta propiedad de las redes sociales puede producirse por la movilidad geográfica de las familias. Los cambios de escuela a que son sujetos los niños, motivados por cambios de residencia continuos de la familia, impedirían la formación de esta clase de vínculos. No es de extrañar, por esto, que Coleman haya encontrado que la deserción escolar era más alta entre familias con mayor movilidad territorial.

La deserción escolar también varía en forma sensible de acuerdo con el tipo de escuela de que se trate. Según los datos que reporta Coleman, provenientes de Estados Unidos, las escuelas católicas tienen una menor deserción escolar comparada con las escuelas públicas y las privadas en general. Esa diferencia se debe no al tipo de credo o práctica religiosa de los católicos, sino a que sus feligreses podrían formar parte de una red de relaciones que tiene las características de cierre descritas anteriormente. Esto probaría, pues, que la comunidad religiosa provee cierre intergeneracional y, por ende, capital social, el cual reduce la posibilidad de abandonar la escuela.

LOS INTENTOS DE CONFIRMAR LA TESIS DE COLEMAN

¿Es realmente así?, además de considerar el capital financiero y humano de la familia como fundamentales para el éxito educativo, ¿hay que admitir un tercer factor que es el capital social?, ¿podría tener éste un efecto tan visible y poderoso como prueba Coleman?

Muchas investigaciones han tratado de responder estas preguntas. Dika y Singh (2002) hicieron una revisión acuciosa de la literatura y encontraron 35 investigaciones relacionadas con el tema a principios de 2001. Otro tanto se ha acumulado de entonces para acá. Los resultados que ofrecen estos estudios, de los cuales revisaremos los más representativos, serán analizados con base en las probables variables independientes que identificó Coleman en sus propias investigaciones.

Hogares monoparentales y número de hermanos

De acuerdo con Coleman, el capital social de la familia se reduce en ausencia de uno de los padres o ante la mayor presencia de hermanos. Esto propiciaría condiciones negativas para el logro educativo porque supone menos atención, seguimiento y control paternos.

La relación entre hogares con un solo padre o madre y los problemas educativos en los hijos ha sido sometida a examen con resultados positivos. En efecto, los niños que provienen de familias monoparentales reciben menos asistencia y estímulo para hacer su tarea escolar que los niños de familias en las que están ambos padres (Amato, 1987; Astone y McLanahan, 1991). Sandefur, McLanahan & Wojtkiewicz (1992) muestran que adolescentes que no viven con ambos padres tienen menos probabilidades de graduarse de la preparatoria, independientemente de si vivan solos, con un solo padre, o con un padre y una madrastra. Pong (1998) encontró que en

escuelas que registraban entre sus alumnos una alta concentración de hogares formados por un solo padre, se reportaban rendimientos más pobres en matemáticas y lectura. Esta desventaja disminuía, sin embargo, en aquellas escuelas donde existían fuertes relaciones y redes sociales entre padres, evidencia coherente con la tesis de Coleman acerca del efecto de las redes sociales paternas. Tedin y Weiher (2011) también reportaron que los niños en riesgo de abandonar la escuela forman parte de hogares cuyos padres tienen menos participación en las actividades escolares.

Veamos ahora alguna evidencia en torno al número de hijos y el rendimiento en la escuela, otra variable considerada por Coleman. La posibilidad de que el número de hijos tuviera algún impacto en el desempeño escolar de alguno de ellos había sido tratada antes por varios autores. Blake (1981 y 1985) había adelantado la hipótesis de que la mayor presencia de hijos diluía los recursos paternos y menguaba en forma proporcional su calidad de vida (medida principalmente por el logro educativo adulto). Precisada después por Downey (1995), esta hipótesis ha estimulado la aparición de numerosos trabajos que relacionan el tamaño de la descendencia y diversas variables cognitivas, educativas y profesionales (para una revisión de estos trabajos, véase Steelman et al., 2002, pp. 248 y ss.). Como resultado, hoy se tiene evidencia de que los niños de familias numerosas tienen niveles más bajos de expresión verbal (verbal facility), de resolución de problemas matemáticos y de lectura, así como más problemas de conducta (véase Parcel & Dufur, 2001).

Los hallazgos de Coleman se ubican en esta línea de investigación. Pueden visualizarse como una confirmación más de la relación inversa postulada entre un mayor número de hermanos y rendimiento escolar. Su tesis respecto a la deserción escolar asociada a un mayor número de hermanos es consistente con los hallazgos de Kim y Scheneider (2005), Israel, Beaulieu y Hartless (2001), y Teachman, Paasch y Carver (1996 y 1997). Los primeros encontraron una relación negativa entre número de hijos y enrolamiento en el colegio, mientras que los segundos indicaron que entre mayor sea el número de hermanos, menor es el rendimiento en test de habilidades cognitivas, y este efecto es más claro cuando existe al menos un hermano que haya abandonado la escuela. Teachman Paasch y Carver hallaron, por su parte, que los estudiantes cuyos hermanos abandonan la escuela tienen casi tres veces más probabilidad de desertar.

A pesar de lo contundente que parecen estos resultados, no siempre han sido confirmados en todos sus aspectos. El estudio de Domina (2005) muestra que no siempre el involucramiento de los padres tiene un efecto independiente en el mejor aprovechamiento escolar de los hijos, aunque algún tipo de este compromiso sí previene problemas de conducta. Por su parte, como demuestran Thapar y Sanghera (2010), los hermanos mayores de los niños paquistaníes radicados en el Reino Unido pueden servir como facilitadores de sus aspiraciones educativas. Quizás el trabajo que mayores dudas ha sembrado en torno a esta relación es el realizado por Guo y VanWey (1999). Ellos ofrecen una rigurosa investigación que desafía “la creencia largamente sostenida por los sociólogos” (Phillips, 1999) acerca de que el tamaño de la descendencia tenga algún efecto causal en el desarrollo cognitivo de los niños. Sus conclusiones surgen de considerar el tamaño de la prole como un rasgo de los individuos que cambia en el tiempo, contrario a la visión estática que asumen casi todos los estudios antes citados. Por eso, recurrieron a datos longitudinales y diseñaron un modelo estadístico para ejercer un mejor control sobre variables que los modelos de regresión convencionales no permiten. Con base en

esto, encuentran que no hay un efecto negativo del tamaño de la descendencia sobre el desarrollo intelectual de los niños. Es cierto que las conclusiones ofrecidas por Guo y VanWey han sido, a su vez, puestas en duda por otros investigadores. Downey et al. (1999) critican que su modelo no someta a prueba el efecto de hermanos adicionales y no compare datos longitudinales con datos transversales, entre otras limitaciones.

Lo que puede apreciarse de esta revisión es que las variables utilizadas originalmente por Coleman tal vez sean insatisfactorias para captar lo que el concepto de capital social presupondría en el ámbito familiar. No indican mucho sobre la calidad, cantidad o contexto de las relaciones familiares que pueden tener alguna influencia sobre el rendimiento escolar (Lee, 2010). Son medidas demasiado gruesas, difíciles de defender como fueron propuestas, porque presuponen en forma errónea una dinámica familiar homogénea en relaciones que pueden ser diversas (Teachman, Paasch & Carver, 1996).

Cierre intergeneracional

Como vimos, Coleman afirma que el cierre intergeneracional está asociado negativamente a la deserción escolar. Numerosas investigaciones han buscado comprobar esta tesis con resultados mixtos. En primer lugar, parece que hay alguna relación positiva entre redes sociales de los padres y un mayor involucramiento en la educación de sus hijos. De acuerdo con el estudio de Sheldon (2002), el tamaño de las redes sociales de los padres es un buen predictor de su nivel de participación en la educación de sus hijos. Esta participación se estructura de modo distinto según el contexto: cuando las redes paternas tienen su base en la escuela, es más probable que los padres se involucren en sus actividades, mientras que cuando estas redes son ajenas al ámbito escolar, los padres participan más en la educación de sus hijos dentro del hogar.

En cuanto al logro escolar propiamente dicho, se ha reunido cierta evidencia confirmatoria. Carbonaro (1998) mostró una relación positiva entre este cierre de relaciones y un mejor aprovechamiento en matemáticas, aunque este efecto no se registró para otras áreas de desempeño (como lectura o ciencias). Thorlindsson, Bjarnason y Sigfusdottir (2007) encontraron también que el cierre intergeneracional en la escuela y actividades culturales son predictivas de un alto desempeño en matemáticas. En línea con los hallazgos de Coleman, Carbonaro halló, además, una asociación entre el “cierre” y una menor deserción escolar. Este efecto persistía aun controlando otras variables que podrían tener incidencia (como absentismo, suspensiones y amistad con alguien que hubiese abandonado la escuela).

No todos los estudios han confirmado esta relación. Goddard (2003) no encuentra un efecto robusto del capital social sobre el desempeño en pruebas de matemáticas y escritura en escuelas con alto capital social. Morgan y Sørensen (1999) ofrecen evidencia de que, al contrario, una red densa de amistad entre padres tiene un efecto negativo en el logro en matemáticas de los hijos que concurren a una misma escuela. Este efecto es visible en las escuelas públicas y, si bien en las católicas tiene una relación positiva, el impacto es insignificante. Parece entonces más probable que las “escuelas que tienen redes abiertas” (*horizon-expanding schools*) son más favorables al aprendizaje que aquellas que tienen un mayor cierre intergeneracional y, por ende, más orientadas al cumplimiento de normas (*norm-enforcing schools*). (Esta hipótesis alternativa es interesante porque remite

a un conjunto de investigaciones sobre el tipo de capital social que surge a partir de estructuras más abiertas de redes sociales y, por ende, más proclives a la innovación [véase Gargiulo & Benassi, 2000]. Debería recibir más atención en el campo educativo de los que parece haber merecido).

Carbonaro (1999) y Hallinan y Kubitschek (1999) discutieron estos hallazgos al momento de ser publicados. De su revisión se desprende: i) es probable que el efecto positivo del cierre sobre el desempeño en matemáticas adelantado por Carbonaro (1998) sea espurio si se considera más bien la amistad entre niños (y no entre padres); ii) sin embargo, la evidencia no es suficiente para probar que el efecto sea negativo; y finalmente iii) no es consistente el concepto de “escuelas con redes abiertas” ni las medidas usadas para testarlo.

Coleman encontró también evidencia de que las escuelas católicas presentan menos índices de deserción escolar y atribuyó este efecto a la misma propiedad de cierre de las relaciones sociales. Esto ha motivado estudios particulares que tratan de identificar algún nexo entre la participación en actividades religiosas en general y la obtención de resultados académicos positivos.

Müller y Ellison (2001) y Smith (2003) muestran que una participación elevada en actividades religiosas incrementa el cierre de redes sociales entre padres y los amigos de sus hijos, los padres de estos amigos y los maestros. Estos trabajos apoyan una presunción previa a la aquí analizada, a saber, la densificación de las redes sociales como resultado del involucramiento religioso. Regnerus (2000) ofrece evidencia que demuestra que la participación en actividades religiosas tiene una relación positiva con expectativas educativas y rendimientos superiores en matemáticas y lectura en estudiantes del segundo año de bachillerato, población estudiada en su momento por Coleman y Hoffer (1987). Estos hallazgos han sido confirmados en términos generales por estudios posteriores (Müller & Ellison, 2001; Glanville, Sikkink & Hernández, 2008), los cuales encuentran una asociación consistente entre participación religiosa y resultados educativos positivos que puede ser atribuida a diferencias en el capital social. Un estudio relativamente reciente (Morgan & Todd, 2009), sin embargo, ofrece resultados contrastantes. Si bien encuentra que dentro de las escuelas católicas que tienen redes sociales densas es más alto el logro educativo, el efecto no se observa en las escuelas públicas con igual densificación social. Controlando otras variables, además, el efecto observado en las primeras se vuelve modesto.

Los intentos de comprobación en América Latina

Los estudios descritos en las secciones anteriores provienen casi en su totalidad de Estados Unidos. Convendría cerrar esta revisión indagando sobre la influencia que ha tenido la tesis de Coleman en los estudios en América Latina.

Lo primero que cabe decir es que Coleman es un autor relativamente conocido por los estudiosos de la educación en América Latina. Empezó a interesarse por la educación en sus inicios como investigador. Desde la publicación de *The Adolescent Society*, en 1961, se convirtió en un referente indispensable en la investigación sobre educación a propósito de varios aspectos, como las diferencias entre escuelas públicas y privadas, la organización escolar en su relación con el éxito educativo y la igualdad de oportunidades. El texto de Fernández (2004) da cuenta de este gran arco temporal de investigación que abarca unas tres décadas y en las que los hallazgos de Coleman estuvieron presentes en las discusiones e influyeron

de algún modo los estudios y las reformas educativas en América Latina.

Esta influencia, sin embargo, aparece escasamente desagregada. En particular, la tesis de Coleman que hemos analizado no parece haber generado una línea de impacto específica y diferenciada. En contraste con el medio anglosajón, donde es examinada en sus propios términos y a nivel de detalle, en América Latina no parece haber recibido una mayor atención. Se advierte una preocupación constante por comprender las desigualdades en el rendimiento escolar a partir sólo de las características de las escuelas o el estatus socioeconómico de los alumnos y sus familias (véase, por ejemplo, Carvallo, 2005 y Blanco, 2009), pero sin indagar los efectos del capital social visualizados por Coleman.

Una pequeña excepción a esta tendencia es el intento de Blanco (2007, pp. 127 y 128) por averiguar si existe una influencia significativa de la estructura familiar sobre el rendimiento en lectura y matemáticas de estudiantes mexicanos. Su análisis arroja que los que pertenecen a hogares en los que existen ambos padres parecen tener un mejor desempeño en ambas pruebas, aunque la correlación encontrada es bastante débil y no se descarta que la relación pueda ser espuria.

CONCLUSIONES

¿Tenía, pues, razón Coleman? Este breve recorrido por la literatura en torno al probable efecto del capital social en el logro educativo nos permite responder afirmativamente esta pregunta, aunque con varios matices que deben ser especificados.

Coleman (1987) construyó una hipótesis plausible que indica que el logro educativo no depende únicamente del talento individual, la calidad de las escuelas, la riqueza familiar o la educación de los padres. Alguna influencia proviene de la estructura de relaciones familiar y comunitaria. A la luz de los estudios revisados, no es difícil aceptar que esta conclusión general se sostiene. Las limitaciones surgen, sin embargo, cuando se trata de identificar relaciones más precisas, explicar por qué ocurre así y hasta qué punto se pueden generalizar los hallazgos.

Es fácil observar que las variables medidas por Coleman son poco finas. La ausencia de uno de los padres, por ejemplo, no significa en todos los casos disolución de los recursos a disposición de los niños para avanzar en la escuela. Podría ser relevante la calidad de los vínculos sociales y no sólo su número. La dinámica familiar con otros parientes no residentes en el hogar podría ser de igual modo significativa. Lo mismo aplicaría en cuanto al número de hermanos. Como han mostrado algunas investigaciones, el espaciamiento de los nacimientos es importante; lo mismo podría decirse del género y otras características. De ahí que sea prudente, como sugiere Goddard (2003, p. 70), “considerar la naturaleza de las interacciones entre adultos y niños para mejor comprender y valorar los efectos del capital social”. Esto significa considerar la estructura de las relaciones sociales y también la función que cumplen, y admitir que el concepto de capital social en realidad parece “subsumir un número de discretas dimensiones que están vinculadas diferencialmente a resultados particulares” (Furstenberg & Hughes, 1995, p. 580).

El grueso de las investigaciones revisadas son estudios orientados a encontrar relaciones significativas entre un cierto número de variables. Los modelos estadísticos que se construyen para tal propósito procuran, hasta donde ello es posible, controlar los efectos de las variables investigadas para eliminar relaciones espurias. Sin embargo, es una labor siempre incierta establecer relaciones de causalidad entre ellas. Otras variables, ignoradas hasta este momento o no incluidas de

modo deliberado en los modelos, podrían desmentir la correlación encontrada o hacerla insignificante. El alegato de Guo y VanWey (1999) en esta dirección debe ser tenido muy en cuenta, como también el trabajo de Morgan y Todd (2009). Valga también considerar aquí lo postulado por algunos estudios en torno a que los efectos positivos del capital social se observan sólo para las clases mejor posicionadas económicamente (McNeal, 1999; Horvat, Weininger & Lareau, 2003). Estas diferencias por clase recuerdan la perspectiva de Bourdieu sobre el capital social, un enfoque que merece sin duda más atención a la hora de analizar cómo interactúa el capital social con otros tipos de capital (véase Croll, 2004).

No se debe perder de vista, por último, que mucha de la evidencia sobre la relación entre el capital social y la educación proviene de Estados Unidos. No necesariamente las conclusiones obtenidas pueden generalizarse. Investigaciones hechas en otros países o en minorías étnicas indican que debemos ser precavidos al respecto. Asadullah (2008) muestra que las madres de Bangladesh en posesión de más relaciones y contactos sociales, esto es, de más capital social, tienen hijos cuyo rendimiento escolar no es distinto al que presentan hijos cuyas madres tienen menos relaciones. El capital social no hace, pues, ninguna diferencia medible. En la misma dirección pueden interpretarse los resultados que reportan Abada y Tenkorang (2009), quienes estudiaron el tema entre minorías étnicas residentes en Canadá y observaron un efecto diferencial del capital social sobre el éxito educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abada, T. & Tenkorang, E. (2009). Pursuit of university education among the children of immigrants in Canada: the roles of parental human capital and social capital. *Journal of Youth Studies*, 12 (2), 185-207.
- Adam, F. & Roncevic, B. (2003). Social Capital: Recent Debates and Research Trends. *Social Science Information*, 42 (2).
- Amato, P. (1987) Family Processes in One-Parent, Stepparent, and Intact Families: The Child's Point of View. *Journal of Marriage and Family*, 49 (2), 327-337.
- Asadullah, M. (2008). Sense in sociability? Maternal education, social capital and child schooling in rural Bangladesh. *European Journal of Development Research*, 20 (3), 482-496.
- Astone, N. & McLanahan, S. (1991). Family Structure, Parental Practices and High School Completion. *American Sociological Review*, 56 (3), 309-320.
- Blake, J. (1981). Family Size and the Quality of Children. *Demography*, 18 (4), 421-442.
- _____. (1985). Number of Siblings and Educational Mobility. *American Sociological Review*, 50 (1), 84-94.
- Blanco, E. (2007). Eficacia escolar en México. Factores escolares asociados a los aprendizajes en la educación primaria. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, FLACSO, México.
- _____. (2009). La desigualdad de resultados educativos. Aportes a la teoría desde la investigación sobre eficacia escolar en México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (43).
- Bourdieu, P. (1980) Le capital social. Notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, 2-3.
- _____. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital so-

- cial. En *Poder, derecho y clases sociales*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1995). *La reproducción*. México: Fontamara.
- Buonanno, P., Montolio, D. & Vanin, P. (2009). Does Social Capital Reduce Crime? *Journal of Law and Economics*, 52 (1), 145-170.
- Carbonaro, W. (1998). A Little Help from My Friend's Parents: Intergenerational Closure and Educational Outcomes. *Sociology of Education*, 71 (4), 295-313.
- ____ (1999). Opening the Debate on Closure and Schooling Outcomes: Comment on Morgan and Sørensen. *American Sociological Review*, 64 (5), 682-686.
- Carvalho, M. (2005). Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México comparados con los de otros países. *REICE*, 3 (2).
- Clark, J. (1996). *James S. Coleman*. London : The falmer press.
- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- ____ (2000). *Foundations of social theory*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Coleman, J. & Hoffer, T. (1987). *Public and private high schools*. Nueva York: Basic Books.
- Croll, P. (2004). Families, Social Capital and Educational Outcomes. *British Journal of Educational Studies*, 52 (4), 390-416.
- Dika, S. & Singh, K. (2002). Applications of Social Capital in Educational Literature: A Critical Synthesis. *Review of Educational Research*, 72 (1), 31-60.
- Domina, T. (2005). Leveling the Home Advantage: Assessing the Effectiveness of Parental Involvement in Elementary School. *Sociology of Education*, 78, 233-249.
- Downey, D. (1995). When Bigger Is Not Better: Family Size, Parental Resources, and Children's Educational Performance. *American Sociological Review*, 60 (5), 746-761.
- Downey, D. et al. (1999). Much Ado about Siblings: Change Models, Sibship Size, and Intellectual Development: Comment on Guo and VanWey. *American Sociological Review*, 64 (2).
- Farr, J. (2004). Social Capital: A Conceptual History. *Political Theory*, 32 (1), 6-33.
- Fernández, T. (2004). De las "escuelas eficaces" a las reformas educativas de "segunda generación". *Estudios Sociológicos*, XXII (2).
- Field, J. (2003). *Social capital*. Londres: Routledge.
- Fine, B. (2001). *Social Capital Versus Social Theory*. Nueva York: Routledge.
- Furstenberg, F. & Hughes, M. (1995). Social Capital and Successful Development among At-Risk Youth. *Journal of Marriage and Family*, 57 (3), 580-592.
- Gargiulo, M. & Benassi, M. (2000). Trapped in Your Own Net? Network Cohesion, Structural Holes, and the Adaptation of Social Capital. *Organization Science*, 11 (2), 183-196.
- Glanville, J., Sikkink, D. & Hernández, E. (2008). Religious Involvement and Educational Outcomes: The Role of Social Capital and Extracurricular Participation. *The Sociological Quarterly*, 49 (1), 105-137.
- Goddard, R. (2003). Relational Networks, Social Trust, and Norms: A Social Capital Perspective on Students' Chances of Academic Success. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (1), 59-74.
- Guo, G. & VanWey, L. (1999). Sibship Size and Intellectual Development: Is the Relationship Causal? *American Sociological Review*, 64 (2).
- Hallinan, M. & Kubitschek, W. (1999). Conceptualizing and measuring school social networks. *American Sociological Review*, 64 (5), 687-693.
- Horvat, E., Weininger, E. & Lareau, A. (2003). From Social Ties to Social Capital: Class

- Differences in the Relations between Schools and Parent Networks. *American Educational Research Journal*, 40 (2), 319-351.
- Husén, T. (1996). Youth and Adolescence: a historical and cultural perspective. En Clark, J. *James S. Coleman*. Londres: The Falmer Press.
- Israel, G., Beaulieu, L. & Hartless, G. (2001). The Influence of Family and Community Social Capital on Educational Achievement. *Rural Sociology*, 66 (1).
- Kandel, D. (1996). Coleman's contributions to understanding Youth and Adolescence. En Clark, J. *James S. Coleman*. Londres: The Falmer Press.
- Kawachi, I. & Berkman, L. (2003). *Neighborhoods and health*. Nueva York: Oxford University Press.
- Kim, D. & Schneider, B. (2005). Social Capital in Action: Alignment of Parental Support in Adolescents' Transition to Postsecondary Education. *Social Forces*, 84 (2), 1181-1206.
- Lee, M. (2010). Researching social capital in education: some conceptual considerations relating to the contribution of network analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 31 (6), 779-792.
- McNeal Jr., R. (1999). Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Social Forces*, 78 (1), 117-144.
- Morgan, S. & Sørensen, A. (1999). Parental Networks, Social Closure, and Mathematics Learning: A Test of Coleman's Social Capital Explanation of School Effects. *American Sociological Review*, 64 (5), 661-681.
- Morgan, S. & Todd, J. (2009). Intergenerational Closure and Academic Achievement in High School: A New Evaluation of Coleman's Conjecture. *Sociology of Education*, 82 (3), 267-285.
- Muller, C. & Ellison, C. (2001). Religious involvement, social capital, and adolescents' academic progress: evidence from the National Educational Longitudinal Study of 1988. *Sociological Focus*, 34 (2), 155-183.
- Phillips, M. (1999). Sibship Size and Academic Achievement: What We Now Know and What We Still Need to Know: Comment on Guo and VanWey. *American Sociological Review*, 64 (2), 188-192.
- Pong, S. (1998). The School Compositional Effect of Single Parenthood on 10th-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 71 (1), 23-42.
- Putnam, R. (1993) (con R. Leonardi y R. Nanetti). *Making democracy works. Civic traditions in modern italy*. New Jersey: Princeton.
- Ramírez, J. (2005). Tres visiones sobre el capital social: Bourdieu, Coleman y Putnam. *Acta Republicana. Política y Sociedad*, (4), año 4.
- Regnerus, M. (2000). Shaping Schooling Success: Religious Socialization and Educational Outcomes in Metropolitan Public Schools. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 39 (3), 363-370.
- Sandefur, G., Mclanahan, S. & Wojtkiewicz, R. (1992). The Effects of Parental Marital Status during Adolescence on High School Graduation. *Social Forces*, 71 (1), 103-121.
- Sheldon, S. (2002). Parents' Social Networks and Beliefs as Predictors of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 102 (4), 301-316.
- Smith, C. (2003). Religious Participation and Network Closure among American Adolescents. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 42 (2), 259-267.
- Steelman, L. et al. (2002). Reconsidering the effects of sibling configuration: Recent advances and challenges. *Annual Review of Sociology*, 28 (1), 243-269.
- Teachman, J., Paasch, K. & Carver, K. (1996). Social Capital and Dropping Out of School Early. *Journal of Marriage and Family*, 58 (3), 773-783.

- Teachman, J., Paasch, K. & Carver, K. (1997). Social Capital and the Generation of Human Capital. *Social Forces*, 75 (4), 1343-1359.
- Tedin, K. & Weiher, G. (2011). General Social Capital, Education-Related Social Capital, and Choosing Charter Schools. *Policy Studies Journal*, 39 (4), 609-629.
- Thapar, S. & Sanghera, G. (2010). Building Social Capital and Education: The Experiences Of Pakistani Muslims in The UK. *International Journal of Social Inquiry*, 3 (2), 3-24.
- Thorlindsson, T., Bjarnason, T. & Sigfusdottir, I. (2007). Individual and Community Processes of Social Closure: A Study of Adolescent Academic Achievement and Alcohol Use. *Acta Sociologica*, 50 (2), 161-178.
- Parcel, T. & Dufur, M. (2001). Capital at Home and at School: Effects on Child Social Adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 63 (1), 32-47.
- Putnam, R. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Woolcock, M. (1998). Social Capital and Economic Development: Toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework. *Theory and Society*, 27 (2), 151-208.