

Escuela, familia y sociedad: la ruptura de un consenso

*Elisa Usategui Basozabal**
*Ana Irene del Valle Loroño***

INTRODUCCIÓN

En los últimos tiempos, los medios de comunicación nos bombardean constantemente con noticias y acontecimientos que aluden a un deterioro alarmante de nuestro sistema escolar: acoso entre estudiantes, violencia de los alumnos contra sus profesores y profesoras, drogas, enfrentamientos entre padres y profesorado, altas tasas de fracaso escolar... De alguna manera, la tendencia al sensacionalismo de los medios podría servir de excusa para cerrar los ojos y no verificar la verdad o la falsedad de esa realidad reflejada.

Sin embargo, son numerosos los estudios que perciben, desde las diversas ciencias que analizan el hecho educativo, en el momento actual, un proceso de desinstitucionalización de la escuela que está modificando, de manera sustancial, sus funciones tradicionales. En el mismo sentido, en el de la investigación en curso “Escuela y valores”, se ha podido detectar el deterioro de los pilares que tradicionalmente han sustentado y legitimado el quehacer de la escuela.

* Profesora de la Universidad del País Vasco-EHU, miembro del Departamento de Sociología de dicha universidad, elisa.usategui@ehu.es

** Profesora del Departamento de Sociología en la Universidad del País Vasco-EHU, anairene.delvalle@ehu.es

Dicha investigación, realizada bajo el patrocinio de la Fundación Fernando Buesa, se pregunta sobre la transmisión de valores en la escuela a partir de las voces de los principales actores de la acción educativa (profesorado, alumnado, familias). Dada la finalidad claramente exploratoria de la investigación, planteada como un proceso interpretativo de indagación –un ejercicio de “escucha”–, se adoptó un enfoque metodológico que permitiera indagar e interpretar el sentido concedido por los actores escolares al papel de la escuela en la transmisión en valores.

El primer ejercicio de exploración se realizó con el profesorado. Con el objeto de privilegiar las palabras de los docentes y de sumergirse en su contexto, el trabajo empírico se apoyó en entrevistas en profundidad y grupos de discusión. El profesorado y los agentes educativos participantes en el estudio se seleccionaron entre el colectivo de docentes de la enseñanza obligatoria de los centros escolares de Vitoria-Gasteiz, la ciudad de la Comunidad Autónoma Vasca en la que se desarrolla el proyecto de investigación. El equipo completó el trabajo de campo en el segundo trimestre de 2005.

Para realizar las entrevistas en profundidad se pensó en docentes y agentes sociales que, por su posición en los centros o relación con la escuela, tuvieran una visión más global de la transmisión en valores en los centros. Así, se diseñó una serie de entrevistas para agentes sociales cercanos con incidencia en la actuación de la escuela y una entrevista para docentes con responsabilidades directivas en los centros, fundamentalmente directores, coordinadores pedagógicos de etapa o área. En la elección de estos últimos se tuvo en cuenta las características de los centros, a fin de lograr captar la diversidad de la oferta de centros de enseñanza obligatoria del ámbito de estudio. Se realizaron un total de 15 entrevistas.

Para los grupos de discusión se pensó en docentes, profesores y profesoras “a pie de aula”, es decir, que ejercieran en ese momento la docencia en las diferentes etapas de la enseñanza secundaria de los centros de enseñanza obligatoria de Vitoria-Gasteiz. Se formaron 11 grupos, en los que se implicó a 55 docentes, de acuerdo con las siguientes características relevantes en el contexto educativo del ámbito de estudio: sexo, edad, responsabilidad (tutor/no



tutor) y situación laboral (funcionario/sustituto), tipo de centro (público/concertado), nivel educativo (Primaria/ESO) y modelo lingüístico (A/B/D).¹

Este artículo recoge el análisis interpretado de parte del material obtenido en los grupos de discusión y en las entrevistas. En concreto, es la interpretación del discurso del profesorado sobre la pérdida de consenso entre la sociedad, las familias y la escuela en la tarea de formación de los niños y los jóvenes. Se partía de la hipótesis de que la falta de sintonía entre estas tres instancias está desgastando los cimientos en los que la escuela sustenta su legitimidad y, por tanto, la está arrastrando a una profunda crisis, que se torna dramática en la medida en la que los agentes educativos se encuentran y se sienten sin armas ni estrategias para solventarla.

EL MALESTAR ESCOLAR

El discurso de los profesores nos ofrece, a lo largo de la investigación, una imagen perturbadora de la realidad escolar, donde las cosas no son como eran, pero tampoco se sabe muy bien cómo son ni cómo han de ser. Da la sensación de que la incertidumbre y la inseguridad han hecho suyo el mundo educativo. Así cobran realidad las palabras de Pérez Gómez:



Parece que asistimos impotentes a la erosión y desmoronamiento imparable de un importante edificio, clásico, aparentemente sólido hasta ayer, sin que afloren con cierta claridad las pautas de su reconstrucción alternativa (1994: 80).

El profesorado siente que la sociedad hace caer sobre los hombros de la escuela la responsabilidad de dar una respuesta adecuada a todas las tensiones y conflictos que están generando las rápidas transformaciones económicas, sociales, culturales. Se espera de la escuela que resuelva prácticamente todos los problemas

¹ En el sistema escolar de la Comunidad Autónoma vasca existen tres modelos lingüísticos: A (Lengua vehicular castellano y el euskara como asignatura), D (lengua vehicular euskara y el castellano como asignatura) y B (algunas materias se imparten en euskara y otras en castellano).

que preocupan a nivel social: paro, violencia, degradación del medio ambiente, xenofobia... La escuela se está convirtiendo, sin desearlo, en una especie de “campamento” o “parque temático” de la transmisión de unos valores cuyo brillo social es inversamente proporcional a la distancia que nos aleja del recinto escolar.

La sociedad ve a la escuela como un cajón de sastre. Que pasa algo malo que hay que corregir socialmente y tiene que ser la escuela la que se haga cargo de todo... que ahora hay accidentes de tráfico y nos tenemos que concienciar, ya nos vienen aquí... Si hiciéramos eco a todas las campañas institucionales que se nos incrustan, es que no daríamos clase, sólo haríamos campañas... Y eso no me parece. Aparte de que no nos consultan. Y eso es cierto. Nunca nos consultan para ver qué es adecuado, qué no es adecuado (ED5, IES).

Al mismo tiempo, en numerosas ocasiones, la sociedad hace aparecer a la escuela como culpable de la falta de solución y de la permanencia o agravamiento de los problemas. Se suele acusarla de ser una institución impermeable al cambio y a la evolución social y, al mismo tiempo, el conjunto de tensiones que generan las rápidas transformaciones sociales, económicas y culturales es remitido al sistema educativo como una exigencia para que las incorpore en su campo de responsabilidades y proporcione respuestas a las mismas. Y “si no se consiguen esas cosas, la sociedad se libera de responsabilidades y culpabiliza a la escuela” (ED4B, IES).

No se habla nunca de responsabilidades compartidas. En este sentido, parece que sólo recaen exigencias sobre la escuela. El discurso del profesorado nos descubre una sociedad exigente con la educación, pero no comprometida en la práctica. Así, al mismo tiempo que la escuela aparece como la panacea de todos los males, se puede hablar de su inmenso desamparo:

En principio es como si se pretendiera que la escuela fuera esa isla u oasis donde se estuvieran cultivando todos los valores, todo lo que el *imaginari-um* de esa sociedad considera la gran utopía donde habría que llegar... y nada más salir de aquí nos encontramos que el ámbito laboral es un ámbito bastante salvaje... Se supone que debemos trabajar aquí... lo que es el razonamiento moral de alto nivel y, digamos, que la realidad social,



política, etc., pues nos muestra la otra cara, digamos más barriobajera (ED4A, IES).

A través de las palabras del profesorado se percibe un estado de ánimo marcado, muchas veces, por el descontento y el desánimo, cuyo origen, en el fondo, está en el profundo desajuste entre, por una parte, las transformaciones y las demandas sociales y, por otra parte, la propia estructura del sistema educativo. El mundo se está transformando a su alrededor a una velocidad nunca vista, mientras que la escuela aparece anquilosada en prácticas y rutinas arcaicas. En esta situación, los profesores se sienten inermes y desbordados ante las enormes dificultades con las que se enfrentan (Fernández Enguita, 2001). La mayoría de los profesores entrevistados vería reflejada su situación en los siguientes términos:

Los profesores se encuentran sobrecargados, experimentan una intolerable sensación de culpabilidad, su trabajo se intensifica y la falta de tiempo ejerce sobre ellos una presión despiadada. Cada vez se añaden más cargas a las estructuras y responsabilidades presentes, pocas cosas se eliminan y, menos aún, se reestructuran completamente para adaptarlas a las nuevas expectativas y exigencias de la enseñanza (Hargreaves, 2001: 21).



Esta sensación de agobio, de malestar, de pérdida de referentes, de falta de apoyos, de “no llegar”, está presente en todos los profesores entrevistados. Es decir, no cabe hacer distinciones según el nivel escolar, la titularidad del centro o el modelo lingüístico. De alguna manera, representa el estado de ánimo con el que cada día los profesores y las profesoras de Vitoria-Gasteiz acometen y desarrollan su tarea docente en sus aulas y en sus centros.

LA ESCUELA, UNA INSTITUCIÓN AISLADA

El profesorado entrevistado nos va dibujando un panorama en el que la institución escolar, sometida constantemente a las críticas de una sociedad nunca satisfecha con su labor, está perdiendo los anclajes con el contexto que le rodea. La escuela se siente perdida, sola, deslegitimada y sin raíces, en un mundo que cada vez se le hace más extraño. Es significativo que en un tiempo en el que

cada vez se delegan más responsabilidades en ella y los Estados la dotan de más recursos materiales y humanos, se empiece a hablar de su muerte o, en todo caso, de la escuela *zombie* (Hernández i Dobon, 2002), es decir, de una institución que se mantiene a pesar de que su ciclo vital podría haber concluido.

La escuela parece, pues, encontrarse como un cuerpo extraño dentro de los cánones culturales que marcan y definen los nuevos contextos sociales. Esta situación nos permite hablar, a la hora de describir su labor en las circunstancias actuales, de la *difícil y dura soledad de la escuela* y, todo ello, sin pecar de caer en soflamas alarmistas. Esta soledad se hace patente, sobre todo, en su función transmisora de valores. En este sentido, no ha de resultar extraño haber hallado, en el discurso de los entrevistados, el lamento común del distanciamiento en la labor que la escuela lleva a cabo en el ámbito de la formación y el resto de la sociedad en general, y con el entorno más cercano de las familias, en particular. Se ven transmitiendo un código ético y una formación que contradice abierta o indirectamente los valores que los estudiantes perciben que operan de manera eficaz fuera del recinto escolar. Esto tiene que ser necesariamente desalentador. Pero, sobre todo, es un proceso con una capacidad tremenda de erosionar la legitimidad de la institución, de la tarea educativa y, sin duda, de la figura del docente.

Ésta parece ser una experiencia bastante compartida por la mayoría de los entrevistados, si bien se ve agudizada a medida que se avanza en los niveles educativos y la escuela ve mermada su —ya de partida— escasa capacidad de influencia. Esto se percibe menos en los niveles de primaria. Se complica con los problemas añadidos de falta de recursos, situaciones de desigualdad o exclusión social y diferencias culturales en el alumnado. Pero se comparte básicamente a pesar de las diferencias en su origen social y cultural. El desencuentro con una sociedad que la concibe como la última esperanza, la última solución como destino último de todos los males que aquejan a las sociedades pero que, al mismo tiempo, la sitúa como institución periférica, es lo que marca el diagnóstico desde la perspectiva profesional. En momentos como éstos surge el riesgo de que la educación en general, y las escuelas en particular, puedan llegar a ser lo que Halsey (1980) llamó una

vez “la papelerera de la sociedad”: meros recipientes políticos en los que se van dejando aquellos problemas de difícil solución y a los que la sociedad no quiere o no puede dar la respuesta adecuada.

A mí una de las cosas más preocupantes... igual la fractura casi totalmente entre colegio y sociedad en general. Transmitimos una serie de valores o intentamos transmitirlos, que realmente yo no veo el apoyo en la sociedad, en los padres primero y luego en la sociedad en general; hay muchos valores, transmitimos valores de paz, solidaridad, no sé qué y luego la sociedad es absolutamente lo contrario; entonces... estamos como una isla en el colegio... cada vez se nos echan más cosas encima; encima hay que asumir valores y nos llega de la sociedad todo lo contrario, entonces es complicado (G50C).

En este sentido, el profesorado mayoritariamente asumiría las palabras del sociólogo Imanol Zubero cuando afirma que “la escuela se ha vuelto una institución rara, extraña, aislada del resto de las instituciones socializadoras e incluso en contradicción con ella” (2004). Ahora bien, ¿qué hay de particular en su código ético que resulta tan extraño para el resto de la sociedad? Pensemos por un momento en lo que la escuela propone a un niño o a una niña:



Esa vivencia es la de un espacio donde los tiempos están perfectamente pautados, lo mismo que los espacios: ahora es el momento de jugar, no antes ni después, y se ha de hacer aquí, no en otro sitio. Un lugar donde la norma es la convivencia pacífica, ordenada, respetuosa: no se admite la imposición por la fuerza de unos sobre otros, se practica el diálogo, se comparten los objetos de juego y se funciona desde la igualdad. Un lugar donde la autoridad está claramente instaurada. Un lugar donde se respetan y se cuidan los bienes públicos. Un lugar donde el libro es un objeto casi sagrado y la televisión se ve reducida a instrumento educativo. Un lugar donde se aprenden y se hablan otras lenguas. Un lugar donde se enseña el respeto a otras culturas, donde se educa en valores, donde se enseña, por encima de todo, la trascendencia innegociable de cada persona (*idem*).

Nuestros entrevistados, al igual que Zubero, perciben que el niño o la niña viven, en la escuela, un conjunto de situaciones y valores totalmente ajenos y extraños a los que viven en el exterior

del espacio escolar. No es de asombrar, entonces, que los profesores aludan, constantemente, a la soledad de la escuela en los momentos actuales, y sientan miedo de que este aislamiento y soledad de la escuela termine deslegitimando la propia cultura escolar y los valores que pretende transmitir, ya que, al final, “todas esas cosas que la escuela enseña, sean sólo eso: cosas que tienen su lugar en el espacio escolar, pero no fuera de él” (*ídem*).

Por tanto, la expresión “soledad de la escuela” les sirve a los profesores para explicitar la quiebra del consenso que históricamente se ha venido dando entre las instituciones socializadoras básicas: familia, escuela, iglesia, medios de comunicación y grupos de iguales. Hasta hace unos años, estas instancias compartían la misma partitura, es decir, existía entre ellas un consenso en torno a aquellos valores y normas que había que transmitir y se apoyaban mutuamente de cara a lograr una mayor eficacia. En la actualidad, esa armonía ha desaparecido y, siguiendo el símil, podríamos decir que cada agencia socializadora tiene su propia partitura y, en numerosas ocasiones, su música distorsiona a la que emiten las otras instancias.

Antes salíamos a la calle y le dábamos un golpe a algo, y salía la vecina u nos echaba una bronca enorme. Ahí educaba todo el mundo, pero ahora no. Hace tiempo que hemos apartado a nuestros hijos de la educación social, solamente educa socialmente la cuestionada escuela... La educación es del ámbito privado y los padres no tienen tiempo para ejercer o no tienen ganas o no se sienten capaces... Hay dejaciones, hay dejación de valores porque no se enseñan (ED5).

Las entrevistas evidencian que esta ruptura del consenso entre los valores que se pretenden transmitir en la escuela y aquellos que sus alumnos viven en el exterior constituye el eje central de la lectura que se hace, desde el profesorado, del lugar que ocupa la enseñanza de valores en nuestra escuela, de las dificultades en su transmisión, de los problemas que tiene que afrontar en la práctica académica, de sus posibilidades y limitaciones. Incluso su discurso más genérico sobre las funciones que cumple o que debería cumplir la enseñanza obligatoria en las sociedades actuales está dominado por esta visión disociada entre lo que se enseña



en la escuela y lo que se vivencia e interioriza en el “otro lado” del recinto escolar.

Sí, tendría una cierta parte de aislamiento... pero sí que los mismos críos perciben, pues parece que cuando están en el centro están en una burbuja y cuando salen están viviendo otra cosa ¿no? Hay detalles que te lo dicen, por ejemplo, yo qué sé, trabajando la paz y resulta que dos se han peleado y nos dicen “no, pero nos hemos peleado fuera del colegio, no sé qué” (ED9, C. Concertado).

SOLEDAD DE LA ESCUELA Y DESCONCIERTO CULTURAL

Indudablemente, si queremos interpretar el desasosiego, el desaliento y la soledad que caracteriza el discurso del profesorado entrevistado cuando retrata a la escuela de hoy en día, debemos dirigir la mirada más allá de ésta, ya que los problemas y los cambios a los que se enfrentan los profesores y las escuelas no están confinados a los límites estrictos de la educación, sino que la institución escolar, al igual que el resto de las instituciones que conforman la sociedad, viven “en el ojo del huracán de la innegable situación de crisis social, económica, política y cultural que vive nuestro entorno al final del presente milenio” (Pérez Gómez, 1994: 80).

No es de extrañar, por tanto, que el discurso de todo el profesorado que ha participado en la investigación sitúe la soledad de la escuela en un contexto social caracterizado por una serie de transformaciones culturales que están modificando sustancialmente la vida social. Un cambio social que se interpreta, sobre todo, en clave de crisis de valores, ausencia de valores y/o choque de valores, pero que se intuye de gran alcance y ante el cual el profesorado se siente bastante indefenso, porque golpea directamente en la base de la institución educativa, esto es, en los valores que hasta ahora han provisto de sentido y legitimidad a la práctica escolar y a la posición y función de la escuela en nuestras sociedades.

La escuela, al igual que el resto de las instituciones que conforman nuestras sociedades occidentales, se ve actuando en un contexto marcado por un progresivo proceso de individualización, que de alguna manera está socavando todo el entramado institucional que cimentaba la sociedad y que regulaba los diferentes



contextos en los que el individuo desarrollaba su vida cotidiana (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). En la actualidad todo ese marco institucional se está rompiendo, está en proceso de continuas redefiniciones y, por ende, necesita de permanentes justificaciones. El individuo empieza a sentirse dentro y fuera de aquellos contextos tradicionales que, a través de las rutinas y de las pautas habituales, ordenaban y daban significado a su realidad y, de este modo, dirigían silenciosamente sus acciones.

Ese hallarse a la vez dentro y fuera es indicativo de que se está rompiendo el entramado que unía el todo social y el individuo. La individualización obliga a los individuos a hacer de sí mismos el centro de sus propios planes de vida en un marco de incertidumbre, inseguridad, riesgo y flexibilidad. Así, es lógico que empiecen a producirse las divergencias, a chirriar los anclajes y que comience a emerger, frente a las grandes totalidades sociales, el individuo (Bauman, 2003). La individualización implica individualismo institucionalizado, autorregulación en un marco de diferenciación y especialización, esto es, biografías autorreflejas, y aparece ligada a ámbitos e instituciones estandarizados (Beck, 1998).

La tendencia a la individualización, la secularización de las sociedades modernas y su efecto desinstitucionalizador nos sitúan en un escenario de rechazo a los absolutos y de ruptura con un código moral que abarque todas las dimensiones y fenómenos dentro de un principio unificador.² Pero, además, en este proceso, algunos principios definidos como valores, que tradicionalmente han gozado del consenso social y han cohesionado nuestras sociedades, se han visto muy cuestionados y erosionados. Como consecuencia, asistimos a un proceso en el que algunos valores quedan desactivados socialmente como principios normativos de conducta, otros adquieren el rango de contravalores porque entran en pugna con principios que sí operan *de facto* como tales,

² Las sucesivas encuestas de valores llevadas a cabo desde hace tres décadas en los países europeos y en España constituyen una buena evidencia empírica de la evolución de nuestras sociedades hacia la pluralidad y el relativismo moral en la visión del mundo. Los datos reflejan la ruptura con la uniformidad normativa de las generaciones de los últimos 50 años. Recordemos, por ejemplo, que, en la última, la mitad de la población española expresaba que "no puede haber nunca líneas directrices absolutamente claras sobre lo que es el bien y el mal, que lo que está bien o está mal depende completamente de las circunstancias del momento". Esta opinión es sustentada por dos de cada tres personas en el caso de los jóvenes (Orizo y Elzo, 2000).

y, todos, en su definición, se ven relativizados en unas sociedades cada vez más complejas y culturalmente diversas, que en su devenir errático y zigzagueante producen también nuevos valores y referentes. La recurrente expresión “crisis de valores” no encierra tanto el problema de la falta de valores como el de la falta de un “espacio común” de valores compatible con la pluralidad.

Es lógico, por tanto, que este proceso de individualización haya terminado erosionando y cuestionando las legitimaciones sobre las que se sustentaba la escuela en la sociedad moderna. Y era inevitable que terminara incidiendo en la organización y la cultura escolar, por una parte, y en las relaciones de la propia institución escolar con los individuos con los que se relaciona: alumnos, madres y padres, profesores... En este sentido, no es de extrañar que el desconcierto sea el sentimiento predominante entre el profesorado y en las familias.

Educar se ha hecho mucho más difícil en un mundo tan complejo. De ahí que, independientemente de los diversos enfoques a la hora de encarar las dificultades que se ciernen sobre la escuela y los procesos educativos que en ella se desarrollan, es un tema recurrente aludir al desconcierto que reina en torno a la educación (Cardús, 2001). Las dificultades abarcan los dos elementos que componen el proceso educativo: a) la transmisión de conocimientos, *el instruir*, es sumamente compleja debido a la especialización y fragmentación que caracterizan a los saberes en la actualidad; b) con respecto a la formación de actitudes, *el educar*, el pluralismo axiológico presente en el espacio social hace difícil establecer los principios y los valores sociales que deben regir la práctica educativa.

Es en este escenario donde la escuela y los profesionales de la enseñanza perciben “brechas” preocupantes entre los valores “en” la escuela y los valores “más allá” de la escuela, produciéndose un efecto paradójico: en la práctica, la escuela trabaja y transmite “contravalores”, ya que lo que enseña se está viendo contrastado y contestado socialmente.

Por un lado, se amplía la brecha con relación a los valores que subyacen a la cultura escolar, al *ethos* de la escuela. Así, en la institución se exige disciplina y autocontrol, capacidad de esfuerzo, espíritu de sacrificio, capacidad de trabajo..., esto es, un conjunto de capacidades que nos remiten a valores que están to-



talmente devaluados en el contexto cultural que nos rodea. Y es que el conjunto de valores individuales que sustentaban nuestras sociedades occidentales han sufrido profundas variaciones en las últimas décadas. La estructura de carácter heredada del siglo XIX, con su exaltación de la autodisciplina, la gratificación postergada y las restricciones, aún responde a las exigencias de la estructura tecnoeconómica; pero choca de manera violenta con la cultura dominante, hedonista, antiintelectualista, antirracional, donde tales valores burgueses han sido rechazados de plano, en parte, paradójicamente, por la acción del mismo sistema económico capitalista, que al pasar de una ética de la necesidad a otra del consumo ha ido deslegitimando los principios básicos que posibilitan su reproducción, ya que el temperamento posmodernista, que se mueve en la otra dirección, tiene una implicación mucho más significativa. Proporciona la punta de lanza psicológica para un ataque a los valores y las pautas motivacionales de la conducta "ordinaria", en nombre del individualismo, de la liberación, el erotismo, la libertad de impulsos, etcétera.

A esta situación hay que sumar la aceleración de los cambios culturales, sociales y la variación de los modelos de comportamiento que están provocando la introducción de las nuevas tecnologías en nuestras sociedades. Domina la cultura de lo efímero, del consumo rápido de productos producidos precisamente para su consumo. Son sociedades abiertas en las que los fluidos de información, la innovación permanente, la cultura de la imagen y de la virtualidad rigen y afectan las instancias más cotidianas en las que se mueven los individuos. Y una de las transformaciones importantes que se dan dentro de la sociedad de la información es que el aprendizaje no depende tanto de lo que está sucediendo en la escuela como de la correlación entre lo que pasa en la escuela y lo que pasa en el resto de los lugares donde se desenvuelven los niños y las niñas. La escuela ya nos es el principal proveedor de conocimiento, ni siquiera aquel que los chavales y sus familias respetan más. Además, la vida social está cambiando en tantos aspectos y de forma tan rápida que las respuestas que se dan desde la escuela se quedan obsoletas enseguida. Y el alumnado, con los recursos que dispone, en sus casas, en los centros cívicos o en la propia escuela, tiene una posibilidad de acceder a la información



mucho más rápida, más certera y más atrayente que la capacidad de transmisión tradicional que tiene y tenía un profesor.

La cultura del éxito fácil y efímero, y del sálvese quien pueda, me salvo yo, pues ya es suficiente. No lo puede reconocer esa cultura de valores en otro entorno que en la escuela. Entonces es una referencia aislada... En los medios de comunicación funciona todo lo contrario (ED6, IES, profesora). Yo muchas veces lo pienso, yo creo que muchas veces nos tienen que ver como *hippies*, pero en el sentido peyorativo del término, una cuadrilla de iluminados, que van de no sé qué, y, entonces, claro, esto es lo incómodo... porque que me miren con ese aire, no de crítica, sino displicente, mírala qué ingenua, todavía cree, me molesta muchísimo... y eso socialmente es así (ED5, IES, profesora).

Por otro lado, no hay que olvidar que el sistema escolar fue pensado y se ha organizado durante toda su existencia para funcionar en un sistema de valores en clave monocultural. Ha reposado desde sus inicios en el sistema de valores que conformaba la existencia de la clase media cultural y desde una óptica claramente etnocentrista y uniformadora.

Por el contrario, en la situación actual, se agudizan y multiplican las distancias y las rupturas en valores referidos a modos de vida, comportamientos sociales, conductas sociopolíticas, identidades culturales, tradiciones y creencias religiosas de individuos y grupos sociales. Lo que la escuela enseña, el currículo de valores que de forma manifiesta o latente subyace e inspira la labor educativa, puede presentar divergencias con el universo de valores y los intereses y afectos en el entorno familiar y social del alumno. Que la escuela y los profesionales sepan moverse en un crisol de valores sobre la base de la libertad de conciencia y la confianza en la capacidad para discernir de los individuos, constituye un valioso ejercicio de tolerancia y respeto.

Pero la amalgama de valores no es sinónimo de convivencia y puede desembocar en una situación de “vacío ético” o, como describen algunos autores, de “vacío moral”, entendido éste como una situación no tanto de ausencia de valores, cuanto de falta de “sustancia en la forma en que los educadores conceptualizan los valores” (Stephenson *et al.*, 2001: 37). Por otro lado, toda sociedad necesita



individuos y grupos que se sientan parte de ella, que compartan los principios, valores y creencias que la cohesionan. La escuela es una pieza fundamental en esa tarea, pero para ello requiere disponer no sólo de valores consensuados y de un enfoque debidamente estructurado, sino también de legitimidad para transmitirlos.

Por último, en las sociedades de la posmodernidad se van gestando y definiendo, socialmente, actitudes y valores de nuevo cuño frente a los cuales la escuela se considera entre incompetente y perpleja, sea por falta de recursos, sea porque no se ve como responsable única ni propia para la transmisión de todos los valores. Junto al fortalecimiento de principios como autonomía, libertad e igualdad, en nuestras sociedades concedemos cada vez mayor importancia a cuestiones tales como la igualdad de género, el bienestar físico y emocional, la calidad de las relaciones afectivas, la salud y la belleza física, el cuidado de la naturaleza, la previsión y la planificación de la existencia (Inglehart, 1991, 1994). Estas cuestiones van adquiriendo rango y estatus en nuestras escalas de valores individuales y colectivos.

No es extraño que en este contexto se multipliquen las demandas sociales hacia la escuela y el sistema educativo, a fin de que incorpore en su currículo la promoción y la enseñanza de estos valores. Ahora bien, la urgencia en las respuestas está sustrayendo el debate sobre la responsabilidad y la capacidad de la escuela para trabajar, de manera sustancial y articulada, estos valores novedosos para todos. Así, el intento de incorporar todos ellos —a través de programas específicos sobre salud, nutrición, género, educación vial, consumo, gestión conflictos, sexualidad, afectividad y un largo etcétera— está dando por resultado una colección deshilvanada de ideas en lugar de referentes que “armen” coherentemente a los individuos.

Es cierto que se necesitan cambios profundos en las prácticas educativas para que la escuela pueda responder a las exigencias que le vienen dadas por una sociedad tan marcadamente multicultural y fragmentada. Sin embargo, como se ha dicho, no es menos cierto que para realizar tal labor necesita algo tan elemental como legitimidad. Y, precisamente, esto es lo que los profesores echan de menos: sentirse legitimados ante el resto de las instan-



cias sociales para afrontar las exigencias y los retos que plantea el profundo cambio cultural que opera en nuestras sociedades.

LA SOLEDAD DE LA ESCUELA FRENTE A LA FAMILIA

La soledad percibida y sentida por los docentes en la tarea educativa y transmisora con relación al conjunto de la sociedad se vuelve especialmente desconcertante y turbadora cuando la mirada se posa en el ámbito familiar. La familia ha experimentado cambios sustanciales en su estructura y relaciones que necesariamente habrían de dejarse notar en las relaciones con la institución educativa. Incluso en la sociedad española, donde el sistema familiar presenta rasgos de permanencia que lentifican las rupturas con las formas de vida familiar más tradicional, las circunstancias han variado lo suficiente como para que en estos momentos escuela y familia no se encuentren.

De hecho, a tenor de lo recogido, las dificultades entre familia y escuela ocupan gran parte de la preocupación actual de los docentes y se presentan como una de las principales dimensiones del problema. La familia es una de las instituciones socializadoras ante las cuales la escuela se siente, cuando menos, “extraña”. Sin embargo, a nadie se le escapa que, por razones obvias, la familia sigue siendo la instancia socializadora más cercana a la institución educativa. Si se atiende al marco legal, nunca las familias estuvieron tan “dentro” de la escuela. Ahora bien, escuchando a los docentes, nunca estuvieron tan lejos.

En el discurso del profesorado, las razones de este desencuentro responden fundamentalmente a dos motivos: las discrepancias, por un lado, en cómo se percibe y define la relación en el binomio familia-escuela y, por otro, en los mensajes que en el ámbito de los valores emiten ambas instancias.

Las familias no demandan, exigen y delegan

En las relaciones escuela-familia, la opinión unánime de los docentes subraya una actuación y actitudes insuficientes por parte de los progenitores, a los que describen como “desorientados” y “perdidos” ante la labor educativa. Primero, lo que se percibe es



un cambio significativo en las expectativas que tienen padres y madres y, consiguientemente, en cómo entienden la labor de la escuela. Entre las familias hay una tendencia generalizada a adoptar una actitud que podría clasificarse de “clientelar”, y que sitúa la relación con la escuela más en términos de exigencia que de confianza y colaboración. Esa exigencia conlleva la idea más o menos explícita de la escuela como proveedora de servicios y responsable última de ellos. Como resultado, las familias tienden a pensar en la educación como producto, especialmente en el caso de la enseñanza privada, donde el “pago, luego tengo *carta blanca* para pedir y exigir” (coord. Esc. Primaria, Ikastola privada) hace que la actitud de los progenitores pueda describirse como una “tiranía del consumidor”. Esta concepción errónea del reparto de la responsabilidad educativa entre las familias y la escuela, a la postre, tiende a ver la escuela como el agente que, además de garantizar la competencia académica, debe igualmente resolver los problemas planteados por los hijos, sean problemas de cuidado y atención, alimentación, higiene, salud, conducta, equilibrio emocional, desarrollo académico o integración social. Las palabras de este profesor son muy ilustrativas en este sentido:

Cada vez se nos está pidiendo más cosas y es típico que hoy día, pues, un profesor, cualquier profesor tutor responsable de un grupo de alumnos tiene que hacer de todo: de padre, de madre, de médico, de psiquiatra, de trabajador social, bueno, de mil cosas, de cara a los alumnos, dependiendo de las situaciones familiares que son muy variopintas... Pero fundamentalmente se ha complicado muchísimo la tarea educadora y me imagino que los padres dirán lo mismo... Es difícil educar, es verdad, por la dispersión que hay en nuestra cultura, pero al centro escolar se le pide muchísimo más (dir. Centro EE.MM, privado, modelo A y B).

El tipo de demandas y el grado de interés en la eficacia de la escuela para “poner a los hijos en el camino del éxito” varía conforme a las características sociales, económicas y culturales de las familias. Sin embargo, el tono de exigencia y de reproche hacia el centro educativo parece ser una pauta bastante extendida en la enseñanza, sea pública o privada, de modelos A, B o D.

En consonancia con esta actitud, el profesorado dibuja un escenario de escasa colaboración de las familias en los centros: apenas intervienen en la marcha del centro, participan mínimamente en las elecciones del consejo escolar, acuden muy poco a las tutorías y raramente asisten a las actividades del centro. Como señalaba uno de los entrevistados “las juntas de padres están bajo mínimos de asistencia, las asociaciones de padres escasean y la respuesta es muy limitada a cualquier propuesta. No se puede ir más lejos, creo que hemos tocado fondo (dir. Centro privado concertado, modelo A y B.) .

Ahora bien, lo que verdaderamente preocupa al profesorado no es tanto la escasa participación y la apatía por parte de los padres, sino la falta de reconocimiento de su competencia y autoridad. Los docentes se ven en un continuo “pulso” con los padres y madres. Un pulso en el que se sienten desautorizados, presionados, controlados, enjuiciados e incluso, en ocasiones, atemorizados. Los docentes desean trabajar en una escuela democrática donde los padres tengan voz, pero están convencidos de no poder desarrollar su trabajo sintiendo “el aliento de los padres en el cogote”:




Yo he sido jefe de estudios durante muchos años y cuando llamaba a los padres, los padres se interesaban, participaban, no tenías ni siquiera que pedirles: “por favor ayúdeme a sacar a su hijo adelante”... Ahora yo creo que se han convertido en defensores de sus hijos. Entonces, primero se cree al niño, después se cree al profesor y a mí me parece imposible mantenernos en una línea educativa si tienes que estar luchando no sólo con el hijo, sino con los padres. En la mayoría de los casos tienen una permisividad a todos los niveles, que se manifiesta también en el ámbito educacional académico, vamos (profesora colegio privado).

La “división” en la acción educativa de la escuela y la familia

El desencuentro entre la escuela y la familia viene marcado igualmente por una ruptura del consenso en la tarea educativa, que para el profesorado tiene sus efectos en varios frentes.

Los entrevistados insisten en las dificultades que provocan los mensajes contradictorios que se emiten en las familias. En una sociedad individualista y competitiva, donde lo importante son

los resultados y el éxito personal, los padres desean que la escuela ponga a sus hijos en el camino del éxito, no del fracaso. La sociedad premia y exige una fuerte preparación, la competitividad y la lucha individual por la supervivencia. Pero, a la vez, los mensajes dominantes que emite a través de los medios de comunicación y de los modelos que éstos proponen a la juventud es el del éxito fácil, el ganar mucho dinero sin hacer ni esforzarse nada, la ramplonería, la superficialidad, la evasión de la realidad. Es decir, se cae en el terrible absurdo de educar a los jóvenes en la comodidad y en la falta de esfuerzo para insertarlos en una sociedad tremendamente competitiva y dura. El resultado son personalidades inmaduras, poco preparadas para las exigencias que se les va a imponer en su vida de adultos. Las siguientes palabras ilustran la preocupación de los docentes en este sentido:



Es como una paradoja, les hacemos débiles para una sociedad competitiva: les tenemos a los hijos como en una burbuja, separados de esa realidad. Cuando vienen alumnos muy desmotivados suele ser problemas de falta de estímulos: están tan saturados de estímulos que no les llama nada la atención. Y encima tienen un mensaje que lo mejor es tener lo que me apetezca sin ningún esfuerzo. La televisión crea también una cultura de falta de esfuerzo... me divierto sin esforzarme. Es una cosa muy cómoda (directora IES).

En opinión de los docentes, esta situación se ve agravada por la peligrosa combinación entre la excesiva permisividad y el marcado proteccionismo que tienen las familias en la educación de los hijos. En esas situaciones en las que lo vivido son contravalores, resulta quimérico pedir a la escuela que eduque en la autoestima, el esfuerzo, el sacrificio:

El fracaso escolar y la desmotivación de los alumnos no va a disminuir, por el contrario, va en aumento, porque... las familias en el día a día escolar de su hijo no lo viven, ya que no hay ninguna exigencia ni seguimiento... porque no están mucho tiempo con sus hijos, y cuando lo están, y porque en esa edad de rebeldía y de enfrentarse a la exigencia, muchos padres no aguantan el pulso y quieren que lo lleve el centro... En las fa-

milias no se transmite el valor del sacrificio, el buen sentido, del esfuerzo (directora de IES).

Es cierto que se perciben unas relaciones familiares más democráticas, en las que el diálogo, la tolerancia y el consenso son los valores dominantes y la senda por la que transcurre la vida familiar y las relaciones padres-hijos. Pero, al mismo tiempo, la nueva organización de las familias, la falta de tiempo de cuidado y la crisis de los modelos educativos familiares en un entorno dominado por el relativismo y la fragmentación ética, está teniendo como efecto perverso la impotencia de los padres a la hora de poner límites a sus hijos.

El problema radica, y eso se percibe perfectamente en las entrevistas a los profesores, en que la “debilidad educativa” de la familia se torna en impedimento para el desarrollo equilibrado de los jóvenes y favorece una serie de actitudes que chocan frontalmente con aquellas que se quieren transmitir en la escuela. Por otra parte, los propios padres, al verse cuestionados por la escuela, se enfrentan muchas veces a ella, sobre todo en situaciones en las que, al sentirse desbordados por la realidad de sus casas, le exigen que sea la recondutora de comportamientos o actitudes de sus hijas o hijos, pero sin permitirle que cuestione las normas o los factores familiares que inciden y favorecen esas situaciones conflictivas. Esta actitud lleva a los padres a ver en el profesorado no tanto un colaborador sino un “corrector” de su labor como educador. Esto quiebra las bases de la relación y el entendimiento entre ambas instancias, máxime cuando, en la práctica, las familias se ven a menudo sobrepasadas y tienden a delegar cada vez más responsabilidades educativas en la escuela. Así se manifiesta una de las entrevistadas:

Antes el espacio de transmisión de valores y de aprendizaje principal era la familia. Pero hoy, debido al trabajo, la familia no tiene tiempo para estar con los niños y, a menudo, se delega en la escuela. Y se nos exige... Sin embargo, en las familias no se dialoga, no se habla de muchos temas pero se espera que sea la escuela la que transmita todos esos valores. Nosotros vemos que eso no tiene ninguna eficacia, lo que no se ve en casa es muy difícil transmitirlo aquí (jefa de estudios, Ikastola privada).



Esta “debilidad educativa” de las familias es aún más frágil cuando hablamos de aquéllas enfrentadas a procesos de separación o ruptura o a entornos familiares conflictivos. En este sentido, los docentes perciben un incremento de trastornos de índole afectiva y emocional en el alumnado frente a los que se carece de recursos formativos y humanos.

A MODO DE CONCLUSIÓN

La imperiosa necesidad de modular, de alguna manera, nuestras sociedades individualizadas y fragmentadas favorece el “redescubrimiento” de la función educadora de la escuela y saca a la luz el hecho de que todo proyecto educativo es, en el fondo, un proyecto ético. La escuela tiene que “que procurar que los chicos sean buenos ciudadanos, que estén en buenas condiciones para ser felices y para ser personas decentes y, por supuesto, para que se ganen la vida, pero dentro de un marco mucho más amplio” (Marina, 2002: 81).

El discurso del profesorado pone de manifiesto que dicho objetivo sólo se puede alcanzar en la medida en que las familias y la sociedad dotan a la escuela y a su profesorado, en su acción educativa, de la legitimidad necesaria.

Indudablemente, como expresan los profesores, dotar de legitimidad a la institución implica la tarea urgente de que la propia escuela y los padres se pongan de acuerdo con respecto a los valores, exigencias y actitudes que han de presidir la colaboración entre ambas instancias educadoras. Ha de superarse la situación actual marcada por la desconfianza y el enfrentamiento, y habría de seguir el consejo del representante de una asociación de padres y madres: “La escuela tendría que enseñar a los padres a participar en la vida y gestión del centro”. Pero al mismo tiempo, los padres y las madres han de querer ser educados, es decir, no deben delegar en la escuela funciones que compete sólo a ellos y responsabilizarse en la tarea educativa de sus hijos e hijas sin echar balones fuera y culpabilizar a la escuela de sus fracasos educativos.

Por otra parte, todo profesor y profesora ha de ser consciente y asumir la responsabilidad de que, por acción o por omisión, está trabajando dentro de un proyecto ético. Como dice el profesor Marina,

El profesor no es funcionario del Estado, el profesor es funcionario de la sociedad y es, en último término, el filtro para que la influencia de la sociedad o de la vida política dentro de la sociedad sea lo menos dañino posible o lo más ventajoso posible. Eso hace que el profesor tenga una responsabilidad ética, cultural y social verdaderamente importante (*ibid.*: 81).

Pero esto no será posible si la escuela no se abre a su entorno, estableciendo cauces de comunicación y colaboración con los distintos agentes sociales y asociaciones que de alguna manera participan con ella en la labor formativa de los niños y jóvenes. Sólo si se rompen las verjas que aíslan a la escuela, ésta podrá realizar eficazmente su tarea. La idea que presidiría todo esto es que el centro escolar es parte de la comunidad y toda ella debe saber que tiene derecho y deber de participar en ella. Pero la escuela y sus profesionales también han de volver a ilusionarse con este objetivo porque, en palabras de una educadora, “Todos los logros que conseguimos son porque trabajamos con los agentes sociales... Cuando todas las gentes implicadas en la educación tiran del mismo carro y en la misma dirección se puede conseguir muchísimo, nos disparamos” (directora IES). Todos y todas tenemos que implicarnos activa y responsablemente en este gran proyecto ético que es la educación. En la medida en que lo hagamos, seremos capaces de transmitir a los jóvenes que ese compromiso vale la pena.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrés Orizo, F. y J. Elzo. *España 2000, entre localismo y la globalidad. La encuesta de valores en su tercera aplicación, 1981-1999*, Madrid, Fundación Santamaría, 2000.
- Bauman, Z. *Modernidad líquida*, Buenos Aires, FCE, 2003.
- Beck, U. *La sociedad del riesgo y modernización reflexiva*, Barcelona, Paidós, 1998.
- Beck, U. y E. Beck-Gernsheim. *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*, Barcelona, Paidós, 2003.

- Blanco, N. "Dilemas del presente, retos para el futuro", en A. Hargreaves. *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Ediciones Morata, 1999.
- Cardús, S. *El desconcierto de la educación*, Barcelona, Ediciones B, 2001.
- Fernández Enguita, M. *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Ediciones Pirámide, 2001.
- Halsey, A. H., A. Heath, y J. Ridge. *Origins and Destinations*, Oxford, Oxford University Press, 1980.
- Hargreaves, A. *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Madrid, Ediciones Morata, 2001.
- Harvey, D. *La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*, Buenos Aires, Amorrortu, 1998.
- Hernández i. Dobon, F. J. *L'escola zombie*, Valencia, Seimig, 2002.
- Hernández i. Dobon, F. J. *Modernización y postmodernización. El cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*, Madrid, CIS, 1998.
- Inglehart, R. "Modernización y postmodernización: la cambiante relación entre el desarrollo económico, cambio cultural y político", en J. Diez Nicolas y R. Inglehart (eds.). *Tendencias mundiales del cambio en los valores sociales y políticos*, Madrid, Fundesco, 1994.
- Inglehart, R. *El cambio cultural en las sociedades avanzadas*, Madrid, CIS, 1991.
- Marina, J. A. "Perfil del maestro-profesor en la sociedad de la información", en *Jornadas Educación y Educador. La educación en valores en la escuela actual*, Madrid, Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, 2002.
- Pérez Gómez, A. "La sociedad escolar en la sociedad posmoderna", en *Cuadernos de pedagogía*, núm. 225, 1994, pp. 80-85.
- Stephenson, J. et al. *Los valores en la educación*, Barcelona, Gedisa, 2001.
- Zubero, I. "Escuela e integración", en *XXIII Cursos de verano de la UPV/EHU/III Seminario Fernando Buesa Blanco*, Donostia, 20 de julio, 2004.

