

ESCUELA-FAMILIA, ENCUENTROS Y DESENCUENTROS EN LA FORMACIÓN EN VALORES

Autoras: Ana Irene del Valle y Elisa Usategui, profesoras de la Universidad del País Vasco. Departamento de Sociología

Grupo de Trabajo: Cultura, multiculturalidad y educación

1. PRESENTACIÓN: PLANTEAMIENTO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente comunicación tiene su origen en una investigación, todavía en curso, sobre “*Escuela y exclusión social: los nuevos retos de la desigualdad en la enseñanza obligatoria en Vitoria- Gasteiz*”, subvencionada por la Fundación Buesa, la Caja Vital y el Departamento de Bienestar social del Gobierno Vasco, en la que se investiga la realidad escolar en el tema de los valores y la integración social en la ciudad de Gasteiz.

Se pretende analizar el discurso que los distintos agentes educativos (profesores, madres y padres, agentes sociales..) tienen sobre la transmisión de valores en la escuela y las actitudes y conductas de los alumnos ante los valores que ésta última transmite, con la finalidad de detectar hasta que punto la transmisión de valores que se realiza hoy en día en la escuela garantiza una integración coherente, satisfactoria y con capacidad crítica y transformadora de las personas en la sociedad. Los objetivos generales que se pretenden alcanzar a través de la investigación son los siguientes:

1. Elaborar una reflexión teórica que desde la perspectiva sociológica aborde la relación entre las funciones de la institución escolar y los procesos de integración y exclusión social.
2. Explorar y analizar a través del discurso del profesorado la tarea integradora de la Escuela y las problemáticas de exclusión (inmigración, modelos lingüísticos, género, clase social) que actualmente convergen en el ámbito de la enseñanza obligatoria en la ciudad de Gasteiz.
3. Explorar y analizar las actitudes y conductas de los escolares ante los valores que transmite la Escuela y los problemas derivados de las situaciones de exclusión que se generan.
4. Explorar y analizar a través de del discurso de las madres y los padres la respuesta de la Escuela a los problemas de integración – exclusión que

actualmente convergen en el ámbito de la enseñanza obligatoria en la ciudad de Vitoria- Gasteiz.

5. Comparar y contrastar los valores definidos por las leyes educativas y los idearios de los propios centros con lo que en la prácticas se enseña a los alumnos y se trabaja en la Escuela.
6. Identificar los retos de la integración y la exclusión en la enseñanza obligatoria en la ciudad de Vitoria- Gasteiz y proponer estrategias de actuación que orienten a los centros en el desarrollo de “buenas prácticas”.

La investigación se ha dividido en cuatro fases a desarrollar a lo largo de cuatro años. En la primera fase se ha elaborado el marco teórico de la investigación, con la finalidad de definir sus límites teóricos y las hipótesis principales de trabajo que han servido de marco para guiar la investigación empírica, y, a través del análisis empírico, se ha tratado de descubrir la visión del profesorado sobre el sentido y la finalidad de la transmisión de valores en la enseñanza obligatoria. En la segunda fase se llevará a cabo un análisis de los valores y actitudes del alumnado. En la tercera, por una parte, nos acercaremos al diagnóstico que las madres y los padres elaboran de la Escuela, con la finalidad de contrastar hasta que punto los valores que la escuela transmite y los que se viven en las familias conforman realidades coincidentes o enfrentadas; y, por otra, a través de un análisis del curriculum escolar, se tratará de analizar hasta qué punto, el discurso que los agentes educativos han elaborado en torno a la educación en valores en la Escuela ,es llevado a la prácticas docente y es asimilado por profesorado, alumnado y madres y padres. Finalmente, a lo lago de la cuarta y última fase, se analizarán el conjunto de resultados y se elaborarán las conclusiones y propuestas de actuación.

2. DIAGNÓSTICO DEL PROFESORADO: LA TRANSMISIÓN DE VALORES EN LA ESCUELA DESDE LA MIRADA DEL PROFESORADO

2.1. Objetivos generales

La comunicación que presentamos explora aspectos recogidos en la primera fase de la investigación, esto es, de aquella en la que se ha analizado, a través del discurso del profesorado, la transmisión de valores como estrategia integradora de la Escuela. Se trata de conocer las posiciones y las opiniones del colectivo del profesorado en este tema con el fin de elaborar un diagnóstico a partir de la visión que han transmitido en sus discursos.

La investigación en esta fase se ha articulado en torno a los siguientes objetivos generales:

1. Conocer la función y tarea de la Escuela en la transmisión de valores, sus objetivos y la situación actual respecto a los mismos.
2. Identificar la importancia conferida a la función transmisora de valores en el proyecto educativo tanto desde el punto de vista del sentido y la finalidad de esta tarea como de los medios habilitados para desarrollarla.
3. Detectar y examinar las dificultades de la función transmisora con relación a los siguientes niveles de actuación: profesorado, alumnado, familia y modelos culturales.
4. Identificar factores explicativos de las dificultades y amenazas en la estrategia transmisora de la escuela en el plano social, lingüístico, cultural y económico.
5. Descubrir las potencialidades y oportunidades que presenta la Escuela como transmisora de valores y sus efectos para la convivencia y la integración social.

2.2. Estrategia metodológica en el estudio de la perspectiva del profesorado

En cuanto a la Metodología, para explorar y examinar la visión y el diagnóstico que hace el profesorado de la transmisión de valores en la escuela, se pensó en recurrir a las *entrevistas focales individuales y de grupo (grupos de discusión)* para la recogida de la información.

Se elaboró un guión abierto estructurado en torno a los siguientes focos temáticos: la visión que la sociedad tiene de la Escuela, los problemas sociales que están incidiendo más en la labor educadora de la Escuela, el significado que tiene actualmente para la escuela su función transmisora de valores, el contenido de la educación de valores en la Escuela en general y en particular en/para el centro o institución que representaba el entrevistado, la materialización concreta de la transmisión de valores y la evaluación le merecía al entrevistado esa tarea, y, finalmente, las dificultades y/o oportunidades que presenta la transmisión de valores como estrategia de integración social.

En este trabajo, acorde con un enfoque cualitativo, se ha desarrollado la recogida de la información en dos momentos sucesivos que, si bien se corresponden con muestras y técnicas diferentes, se conciben coordinados en su elaboración e interpretación.

a) En las entrevistas individuales, se han realizado entrevistas focalizadas a una muestra de 21 agentes educativos de la realidad socio-educativa de Vitoria-Gasteiz. Para la selección de los entrevistados se han considerado tres perfiles: agentes educativos orientados a labores de orientación y coordinación en programas de transmisión de valores, docentes de centros privados y públicos con responsabilidades directivas y agentes educativos en la red asociativa implicados en programas o acciones educativas en transmisión de valores. El contacto con los entrevistados fue personal.

b) En las entrevistas de grupo, se realizaron 9 grupos de discusión con una muestra estratégica de 53 profesores. Intervinieron 22 centros de enseñanza pública (18 de Primaria y 5 de Secundaria) y 14 de privada (11 de Primaria y Secundaria y 3 de Secundaria). Una vez identificado y contextualizada la cuestión de la transmisión de valores a partir de las entrevistas individuales, el objeto de los grupos de discusión ha sido abordar el análisis de las amenazas y oportunidades de la transmisión de valores como estrategia de integración social. Así pues, las primeras entrevistas individuales sirvieron de base para la organización de las entrevistas de grupo (o grupos de

discusión), tanto en lo que respecta a su contenido —la elaboración del guión— como a los criterios finales establecidos para la composición de los grupos. Así pues, esta fase está diseñada para captar e interpretar la visión del profesorado desde su experiencia y vivencia cotidiana en las aulas.

Para componer los grupos se ha tenido en cuenta las características del sistema educativo vasco. En este sentido, se han visto representados todos los tipos de centro existentes en Gasteiz, los diferentes niveles educativos que componen la enseñanza obligatoria y los tres modelos lingüísticos que estructuran el sistema educativo vasco.

3. RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE: ESCUELA Y FAMILIA, ALIADOS O ENEMIGOS

3.1. La Escuela, una institución aislada

Las entrevistas realizadas a profesores, tanto a nivel individual como grupal, nos ha permitido conocer el lugar y la importancia que ocupa la transmisión de valores en la escuela y a validar la importancia de la formación en valores como un instrumento imprescindible de cara a lograr una educación igualitaria, integradora y crítica.

No obstante, al hablar de la educación en valores, el discurso del profesorado nos ha desvelado también algo fundamental a la hora de encarar los docentes su propia práctica profesional, y es que a través de la mirada del profesorado hemos podido de alguna manera captar cómo se “siente” la propia escuela en el momento presente. Este “sentirse” hace referencia a su relación con el contexto en el que está situada (económico, social, político, familiar, cultural...) y, también, con sus propias posibilidades y limitaciones a la hora de llevar a cabo sus funciones.

En nuestro estudio barajamos desde su planteamiento la hipótesis de la “*difícil y dura soledad de la escuela a la hora de transmitir valores*”. Éramos conscientes de la importancia creciente de la enseñanza de valores dentro del mundo educativo tanto en el plano ideológico como en el currículo planificado. Pero, nos movía al estudio la sospecha de que la Escuela se esté 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.

Por ello, con sus debidas precisiones y matices, no ha resultado extraño hallar, en el discurso de los profesionales de la enseñanza 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, en particular, con el entorno más cercano de las familias. Ciertamente, el discurso sobre el lugar que ocupa la enseñanza de valores, las dificultades y los problemas y estrategias en torno a esta cuestión, está dominado por esta imagen de aislamiento de la escuela, una situación que preocupa a los representantes de las familias de la comunidad educativa, aun cuando lógicamente su diagnóstico presente matices diferentes.

Verse transmitiendo un código ético y una formación que contradice abiertamente o indirectamente los valores que los estudiantes perciben que operan eficazmente fuera del recinto escolar, es 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. Esta 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. 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 concibe la escuela 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 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 ellas”* (Zubero, 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” (Zubero, 2004)

Nuestros entrevistados, al igual que Zubero, perciben que el niño o la niña vive en la escuela un conjunto de situaciones y valores totalmente ajenos y extraños a los que vive en el exterior del espacio escolar. No es de extrañar, 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”* (Zubero, 2004)

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 las que emanan de las otras.

Y 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.

“Si, 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 se qué” (Director Colegio concertado religioso)

3.2. Soledad de la escuela y desconcierto cultural

El discurso de todo el profesorado sitúa la soledad de la Escuela en un contexto social caracterizado por estar sufriendo toda 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 (Beck y Beck-Gernsheim, 2003), 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. 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 habitadas ordenaban y daban significado a su realidad y, de este modo, dirigían silenciosamente sus acciones.

Ese estar a la vez dentro y fuera es indicativo de que se está rompiendo el entramado que unía el todo social y el individuo. Así, es lógico, que empiecen a producirse las divergencias, que comiencen a chirriar los anclajes y que comience a emerger, frente a las grandes totalidades sociales, el individuo. Un individuo un poco desconcertado, desorientado, sin referencias claras, enfrentado a un conjunto de posibilidades entre las que constantemente tiene que elegir, negociar y responsabilizarse de sus consecuencias (Beck, 1998). Un individuo que, como dice Beck (Beck y Beck-Gernsheim, 2003) está en la mayoría de las ocasiones más cerca de la anomia que de la autonomía.

La tendencia a la individualización, la secularización de las sociedades modernas y su efecto desinstitucionalizador, nos sitúa 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 ¹. 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 fuertemente 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 liza con principios que sí operan *de facto* como tales, y, todos, en su definición, se ven relativizados en unas sociedades cada vez más complejas y culturalmente diversas que en su devenir errático y zigzageante, produce 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.

Indudablemente este fenómeno provoca que se rompa el consenso ético que existía anteriormente en el seno de nuestras sociedades. No es que antes las sociedades fueran uniformes, sino que, por el contrario, toda sociedad que tenga un grado mínimo de complejidad encierra dentro de sí un grado de diversidad cultural, de subculturas y estilos de vida claramente diferenciados. Pero en los momentos actuales la individuación ha provocado que en cada uno de los subgrupos que conforman el sistema sociedad el proceso de diferenciación se haya extendido, es decir, que en el seno de cada familia, barrio, grupo político, de clase o religioso se den y convivan formas de vida y puntos de vista completamente diferentes sobre el sentido de la vida, el ocio, el

¹ 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. F. Andrés Orizo y J. Elzo, (2000) en: España 2000, entre localismo y la globalidad. La encuesta europea de valores en su tercera aplicación, 1981-1999. Madrid: Fundación Santamaría

trabajo, la sexualidad, la familia, los hijos, etc... Esto es, la multiculturalidad es la marca que caracteriza los contextos sociales en los que nos movemos (Touraine, 1995).

Al mismo tiempo, los movimientos migratorios a gran escala provocados por el empobrecimiento de pueblos enteros que generan los procesos económicos neoliberales en una sociedad globalizada han generado que este multiculturalismo generado endógenamente se vea reforzado e intensificado enormemente en la actualidad por una diversidad exógena, que, a su vez, redundará en mayores dificultades para encajar y articular socialmente las diferencias, haciendo surgir la amenaza del “choque de civilizaciones” (Huntington, 1997).

Necesariamente 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 a los dos elementos que componen el proceso educativo, es decir, la transmisión de conocimientos, el instruir, es sumamente complejo debido a la especialización y fragmentación que caracterizan a los saberes en la actualidad, y 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 traba y transmite “contra valores”, ya que lo que enseña se está viendo continuamente contrastado y contestado socialmente

a) De 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 escuela 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 totalmente 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 tecno-económica; pero choca violentamente con la cultura dominante, hedonista, anti-intelectualista, anti-racional,

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. En la vida cultural 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 los niños y las niñas se desenvuelven. La escuela ya no es el principal proveedor de conocimiento ni tan 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 atractiva 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 “ (Directora IES)

“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 disciplente, mírala que ingenua, todavía cree, me molesta muchísimo (...) y eso socialmente es así” (Directora IES)

- b) De otro lado, no hay que olvidar que el sistema escolar fue pensado y ha funcionado 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” (Stephenson, 2001), entendido éste como una situación no tanto de falta de valores, cuanto de falta de *“sustancia en la forma en que los educadores conceptualizan los valores”* (Stephenson, 2001: 37). Por otra parte toda sociedad necesita de 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 necesita disponer no solo de unos valores consensuados y de un enfoque debidamente estructurado, también de legitimidad para transmitirlos.

- c) Por último, en las sociedades de la post-modernidad se van gestando y definiendo socialmente actitudes y valores de nuevo cuño frente a las que la escuela se ve entre incompetente y perpleja, sea por falta de recursos sea porque no se ve responsable única ni propia para la transmisión de todos los valores. Junto al fortalecimiento de principios como la 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. Estas cuestiones van adquiriendo rango y estatus de valor en nuestras escalas de valores individuales y colectivas.

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 curriculum la promoción y enseñanza de estos valores. Ahora bien, la urgencia en las respuestas está sustrayendo el debate sobre la responsabilidad y capacidad de la escuela para trabajar de manera sustancial y articulada estos valores novedosos para todos. Así, el intento de incorporar todos estos valores — 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.

Ciertamente, 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 en falta: sentirse legitimados ante el resto de las instancias sociales para afrontar las exigencias y los retos que plantea el profundo cambio cultural que opera en nuestras sociedades. Y aquí tiene una importancia clave las relaciones entre escuela y familia a la hora de afrontar la educación de los niños y de los jóvenes

3.3. 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 ralentizan 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 uno de las principales dimensiones del problema. La familia es una de las instituciones socializadoras ante las que 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, de un lado, en cómo se percibe y define la relación en el binomio familia-escuela y, de 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 viene a subrayar una actuación y actitudes insuficientes por parte de los progenitores, a los que se describe 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. Hay una tendencia generalizada entre las familias 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*” (Coordinadora E. 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: Más en un medio social como el que tocamos nosotros que es clase media, media-baja, gente sencilla, muy trabajadora, con unas expectativas muy diversas. Pero fundamentalmente se ha complicado muchísimo la tarea educadora y me imagino que los padres dirán lo mismo ¡qué difícil es educar ahora para los padres y madres. ¡Es difícil educar, es verdad, por la dispersión que hay en nuestra cultura, pero al centro escolar se le pide muchísimo más”. (Dtor. Centro EE.MM. Privado. Modelo A, 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 al 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*” (Dtor. Centro privado concertado. Modelo A y B.) . Sin embargo, hay que señalar que el profesorado de algunos centros en los que se han puesto en marcha proyectos educativos consensuados por toda la comunidad escolar, también destaca la existencia de familias que, siendo minoría, participa y se implica activamente en la vida del centro.

En líneas generales es verdad que los padres disponen de menos tiempo para sus hijos. Los docentes son también conscientes de las dificultades a las que se enfrentan a la hora de desarrollar la acción educativa en una sociedad cada vez más compleja y fragmentada. Objetivamente, el trabajo de los dos cónyuges obstaculiza en buena medida la participación en la comunidad escolar. Los horarios escolares y laborales las más de las veces resultan incompatibles. Vivimos en una sociedad que organiza la producción de espaldas y a expensas del ámbito reproductivo y los costes para ambas instancias socializadoras son elevados. Con todo, el problema no deriva exclusivamente de los desajustes en la organización del tiempo ni de las persistentes desigualdades de género en el reparto del cuidado de los hijos e hijas. Los intereses de las familias también apuntan a otras esferas. El poco espacio que resta de las jornadas laborales se orienta en buena medida al disfrute, al consumo del ocio. Hay poco tiempo pero también pocas ganas de comprometerse en tareas comunitarias.

Ahora bien, lo que verdaderamente preocupa al profesorado no es tanto la escasa participación y la apatía por parte de los padres, como 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 tienen 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 tenía ni siquiera que pedirles por favor ayúdeme a sacar a su hijo adelante. Es una cosa que el propio padre sabía, mientras que ahora yo creo que se han convertido en defensores de sus hijos. Entonces primero se cree al niño, después de cree al profesor y a mi me parece imposible mantenernos en una línea educativa si tienes que estar luchando no solo 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 estos 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 exigir en su vida de adultos. La 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, porque no es lo mismo ser ciclista que cuesta un esfuerzo pasárselo bien, que tiene un esfuerzo que estar sentado viendo la televisión (...) 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, entre otros muchos factores, las familias en el día a día escolar de su hijo no lo viven, ya que no hay ninguna exigencia ni seguimiento, por varias razones: en algunos casos, 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 familias 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 dialogo, 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, esta 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 chavales 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, exigen a la escuela que pase a ser reconductora 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. Una actitud que lleva a los padres a ver en el profesorado no tanto un colaborador sino un “corrector “ de su labor como educador. Algo que 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. Está claro que la educación en valores tiene que producirse en todos los ámbitos, no sólo en la escuela. 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 aun más frágil cuando hablamos de familias 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.

3.4. A modo de conclusión

La escuela debe ser la punta de lanza para que política y socialmente se logre modular de alguna manera una sociedad tan individualizada y fragmentada. Indudablemente, como expresan los profesores, es urgente que la 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 esto no será posible si la escuela no se abre al entorno en el que está insertada, 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. Solamente si se rompen las verjas que aíslan a la escuela, ésta podrá realizar eficazmente su tarea. La idea que presidiría todo ello es que el centro escolar es parte de la comunidad y toda ella tiene que saber que tiene derecho y deber a 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).

REFERENCIAS

BECK, U. (1998) *La sociedad del riesgo del riesgo y modernización reflexiva*. Barcelona: Paidós

BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003) *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.

CARDÚS, S. (2001): *El desconcierto de la educación*. Barcelona: Ediciones B.

HUNTINGTON, S. P. (1997): *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós

TOURAINÉ, A. (1995): “¿Qué es una sociedad multicultural?”, *Claves de la razón práctica*, 56, pp 14-25

STEPHENSON, J. et al (2001) *Los valores en la educación*, Barcelona: Gedisa, S.A.

ZUBERO, I. (2004) : “Escuela e integración”. *XXIII Cursos de verano de la UPV/EHU/III Seminario Fernando Buesa Blanco*. Donostia, 20 de Julio