

Edita:



Entidades adheridas:



Financia:



TÍTULO

La escuela cuestionada. Voces del alumnado y familias.

AUTORAS

Elisa Usategui Basozabal
Ana Irene del Valle Loroño

EDITA

Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa

Calle Postas 15, 1º Izquierda, 01001 Vitoria-Gasteiz
Teléfono: 945 234 047 Fax: 945 233 699
E-mail: info@fundacionfernandobuesa.com
Web: www.fundacionfernandobuesa.com

DIRECCIÓN CREATIVA

aQ

PREIMPRESIÓN

Reproducciones L' arte S.A.

IMPRESIÓN

Gráficas Santamaría S.A.

Elisa Usategui Basozabal
Ana Irene del Valle Loroño

Escuela y Valores

LA ESCUELA CUESTIONADA

VOCES DEL ALUMNADO Y FAMILIAS

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1 Introducción	13
2 Escuela, familias y jóvenes en un mundo en cambio	25
1 El escenario de la transmisión en valores	27
1.1 La sociedad: crisis de lo social y emergencia de la posmodernidad	28
1.2 Cambio cultural y valores	37
2 La escuela y la crisis de la modernidad	42
2.1 La desinstitucionalización de la escuela y sus efectos	42
2.2 Individualización y modelos educativos	45
2.3 Posmodernidad y retos de la escuela	46
3 Las familias y su acción educadora	49
3.1 Cambios en los modelos familiares	51
3.2 Cambios en los modelos educativos familiares	57
4 Los jóvenes y adolescentes en la sociedad del siglo XXI	61
4.1 El mundo de los jóvenes y adolescentes	61
4.2 Retratos sociológicos de jóvenes y adolescentes	70
3 La experiencia escolar del alumnado	77
1 Autoimagen del alumnado	79
1.1 Autorretato	80
1.2 Estereotipos de género	84
2 Afección a la escuela	92
2.1 Lo que gusta de la escuela	93
2.2 Lo que menos gusta de la escuela	98
2.3 Utilidad y sentido de la institución escolar	109
3 La inmigración	114
3.1 El alumnado inmigrante en la escuela	115
3.2 Xenofobia en la escuela	118
4 Conflicto y violencia	127
4.1 Bullying o acoso entre iguales	128
5 El profesor/a	136
5.1 Quiebra del rol docente	139
5.2 Tipología del profesorado	141
5.3 Alumnos/as y profesores	153
5.4 Cualidades del profesor ideal	165
5.5 El profesor como referente ético	167
6 El aprendizaje en valores	171
6.1 ¿Qué se aprende en la escuela?	171
6.2 El aprendizaje en valores	176
6.3 Espacios y tiempos de aprendizaje en valores	205
6.4 Dificultades en la transmisión de valores	213
4 La experiencia de las familias: ni contigo ni sin ti	219
1 El sentido de la escuela	225
1.1 La competencia instructiva	228

1.2 La escuela educadora	235
2 El profesorado en la mirada de las familias	247
2.1 Docentes desautorizados	250
2.2 Docentes perdidos	252
2.3 Docentes desgastados y retados al cambio	255
3 La educación en valores	260
3.1 Para qué una educación en valores en la escuela	262
3.2 La educación en valores en los centros	268
4 La participación	284
5 Conclusiones	297
6 Ficha técnica	317
7 Referencias bibliográficas	331

13

25

77

297

INTRODUCCIÓN

Escuela y valores: ¿qué se aprende?

CONTEXTO

Escuela, familias y jóvenes en un mundo en cambio

EXPERIENCIA

Alumnado y familias en la transmisión de valores

CONCLUSIONES

A modo de resumen

1 ESCUELA Y VALORES: ¿QUÉ SE APRENDE?

1

Escuela y valores ¿qué se aprende?



¿Qué se aprende en la escuela? Por lo general se ha respondido a esta pregunta atendiendo a dos aspectos, de un lado el aprendizaje de conocimientos y la adquisición de capacidades y de otro, a la asimilación de valores, normas y pautas sociales, con el doble objetivo de garantizar el desarrollo de sujetos autónomos e integrados socialmente. Es decir, de la educación básica se ha esperado una formación en valores, normas y actitudes que acompañaran al crecimiento y la maduración intelectual.

En su sentido más amplio, ésta creencia se mantiene aun cuando hoy resulte demasiado simple. Para empezar, desde hace tiempo sabemos que no es seguro que la escuela pueda cumplir con las esperanzas de éxito escolar y social. Aun reconociéndose como oportunidad para superar las desventajas sociales, económicas o culturales, la experiencia escolar por sí sola no es suficiente para compensarlas, entre otras cosas porque el propio sistema escolar produce y reproduce desigualdades. Tampoco puede la escuela garantizar una transmisión en valores y normas sociales de una manera uniforme, coherente e integrada. Sin duda, el paso por la escuela forma sujetos con una serie de actitudes, habilidades y valores, pero la experiencia escolar no es un molde uniforme. Aun cuando se disponga de programas y criterios compartidos y actúe de manera consistente a fin de inculcar determinadas normas y pautas, la escuela no es sino uno más de los espacios vitales en los que niños y jóvenes experimentan su autonomía y construyen su identidad. La infancia y la juventud transcurre en territorios varios, con mapas simbólicos y

afectivos que no siempre marcan los mismos referentes y con relaciones significativas que producen vínculos y adhesiones diversas. La socialización escolar difícilmente puede funcionar sólo como inculcación en un escenario social, cultural y educativo cuyos rasgos definitorios son la diversidad, la dilución de los vínculos y códigos establecidos socialmente, la precariedad de las relaciones sociales, en definitiva, el vaciamiento de sentido de la transmisión. (Bauman 2001, 2003; Beck 2003; Giddens 1998)

En fin, no solo es esencial comprender que la escuela «*ya no funciona como institución, ya no es no es aquella máquina que forma individuos a su imagen*» (Dubet y Martuccelli, 1998:13), es necesario también asumir que “lo que se aprende” es hoy más que nunca lo que significativamente “se está dispuesto a aprender”. Sin olvidarse de que las posiciones y situaciones sociales, económicas o culturales de los escolares en el entramado social comprometen el manejo y la construcción de las experiencias vitales, hay que reconocer que su socialización tiene más de trabajo personal y reflexivo de construcción de la identidad que de reproducción de marcos valorativos coherentes y comunes. ¿Quiere ello decir que la escuela debe dejar de preocuparse por formar sujetos que sean capaces de construir colectivamente y de desarrollar una conciencia autónoma, pero también responsable para con “los otros” y la sociedad de la que son parte? ¿No tiene sentido que la escuela se preocupe y ocupe en una estrategia de integración moral de la sociedad “*capaz de fundamentar una especie humana dotada de dignidad y de derechos*”? (Marina, 2000:133).

Sabemos bien que no es así. Que las condiciones de socialización hayan cambiado no significa que la escuela haya de renunciar a sus finalidades educativas. Ciertamente, como coinciden en señalar muchos analistas sociales, ésta es una sociedad culturalmente múltiple, global, con las instituciones debilitadas, en la que las situaciones sociales ya no están reguladas por normas y roles prescritos, pero también necesitada de estrategias que produzcan un “espacio común” en el que los individuos aprendamos a tomar conciencia de los otros, de la responsabilidad para con ellos y de la existencia de un “nosotros” que compromete. Que los más jóvenes autónoma y provisionalmente vayan construyendo su identidad y sus proyectos vitales no asegura *per se* su felicidad. Se necesitan personas que sean capaces de administrar esa diversidad de conocimientos, situaciones, valores, sentimientos y expectativas, sabiendo elegir, qué elegir y con qué consecuencias personales y colectivas. Y ello requiere de interlocutores que tengan algo que ofrecer y transmitir.

La escuela no es la única protagonista ni responsable en esta tarea. Junto a ella, están la familia, las amistades, las redes sociales, el ciberespacio, los mass media..., otras dimensiones en las que igualmente se desarrolla la vida de los escolares y que se ven implicadas en el aprendizaje social. Lo que se aprende en la escuela no es ajeno a esas experiencias, especialmente en el caso de las familias que son, en principio, actores responsables de los itinerarios y las estrategias educativas de sus hijos e hijas. Junto con los docentes, padres y madres constituyen la “voz

adulta más cercana” en la educación y, en general, en la socialización de los niños y jóvenes. Aun cuando las familias no estén en el centro de la acción transmisora en valores en la escuela, representan un punto de vista a confrontar en su análisis.

Por consiguiente, si los primeros pasos de nuestra investigación sobre el sentido, responsabilidad y actuación de la escuela vasca en la transmisión en valores se dirigieron al profesorado, los siguientes habrían de ir encaminados a recoger el punto de vista del alumnado y las familias. Para comprender qué valores se aprenden en la escuela no basta el punto de vista de los docentes. De un lado, se hace necesario comprender qué es lo que captan los escolares a través de sus vivencias y relaciones. De otro, es relevante situar la percepción que las familias tienen del sentido y acción de la escuela en la transmisión de valores.

El relato de los docentes nos mostró una escuela sometida a mutaciones en su significado y su labor transmisora y una imagen de desafección creciente del alumnado respecto de la experiencia escolar. Una escuela sola y débil, consciente de la distancia y desconfianza que la separa de otras instancias socializadoras, especialmente de las familias de quienes consideran han “dimitido” en la labor educativa. Carente de legitimación en la definición de los límites de la autoridad moral. Que experimenta las limitaciones de una transmisión de valores no integrada, más teórica que “vivenciada” y muy poco sistematizada. Una escuela, además, muy pesimista sobre las posibilidades de hacer viables acuerdos de “mínimos éticos” sobre los que asentar la labor educativa en la enseñanza obligatoria. La pregunta que, a modo de hipótesis general, se formula a partir de la experiencia de los docentes es si esta escuela es la misma que perciben y experimentan el alumnado y las familias.

Desde ese punto de vista y cediendo protagonismo a sus miradas y voces, la búsqueda de respuestas se orienta en tres direcciones. La percepción que tienen de la escuela, de su función y utilidad social, dando por supuesto que en ese contexto las relaciones con el profesorado tienen un protagonismo central. La manera en que perciben, identifican y vivencian la educación en valores en el territorio escolar, tanto en el enfoque, como en los contenidos y su tratamiento. Y los límites, contradicciones y debilidades de la relación escuela-familia y de la transmisión en valores, entre los territorios escolar y familiar.

Como lo que se persigue es captar el sentido o la interpretación de los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan (Denzin y Lincoln, 1994), en este estudio empírico también se opta por una estrategia de investigación cualitativa y una técnica que permita a los individuos describir, exponer, contar sus elecciones, sus estrategias, sus emociones a partir de algo que los une, a saber, la posición y experiencia escolar compartida con su grupo en el caso del alumnado y la condición común de padres o madres de escolares en el de las familias. Los grupos focalizados o de discusión producen discursos y análisis espontáneos desde la interacción de los participantes que comparten una situación social. El contexto del

grupo hace aflorar el debate y la interpelación en torno a las cuestiones de interés y facilita la producción de un tipo de información que no puede generarse en una entrevista individual. Se trata de una técnica más flexible y, en opinión de algunos autores, de las pocas disponibles para colectivos con más dificultades de expresión (Valles, 2003: 304). Con todo, trabajar con niños es complicado. Si bien se constata un interés creciente en la investigación cualitativa por trabajar con niños aceptándose como intérpretes válidos de su mundo social (Maguire, 2005), el uso de grupos de discusión no es frecuente. Hay dificultades técnicas y éticas que plantean limitaciones en el acceso y consentimiento, la participación, la capacidad relatora, la confidencialidad, su vulnerabilidad, especialmente con las edades más jóvenes. Y a pesar de ello, creemos que los resultados muestran que la técnica ofrece posibilidades.

La investigación se basa en el trabajo de doce grupos de discusión de alumnos de enseñanza obligatoria y cinco grupos de adultos padres y madres de escolares. Evidentemente estos grupos no pretenden ninguna representatividad estadística, componen una muestra estratégica y razonada acorde con los objetivos de la investigación.

Grupos de escolares. Los grupos de alumnado se constituyeron según diversos aspectos¹ que tienen en consideración la pluralidad propia del mapa escolar vasco. Así, uno de los criterios contemplados fue la diferencia entre la educación primaria y la secundaria obligatoria. A ello se sumó el modelo lingüístico y la titularidad pública o concertada del centro. Con relación a otros aspectos se prestó atención igualmente al equilibrio entre los sexos y a la presencia de procedencias étnicas, culturales y sociales diversas. Para garantizar la homogeneidad de los grupos en la experiencia escolar se eligieron doce centros acorde con los criterios descritos y se solicitó a sus responsables que conformaran los grupos y seleccionaran a los participantes. La disponibilidad y colaboración fue la característica dominante en la mayor parte de los casos. Son bastantes los centros escolares que conocen el trabajo de investigación desarrollado por el equipo y ello contribuyó a facilitar el acceso y el consentimiento a la participación de los menores. No obstante, no todos los centros con los que se contactó participaron finalmente por lo que en algunos casos se sustituyeron por centros de perfil similar.

Los cinco grupos de educación primaria se realizaron en tres centros públicos y dos concertados, uno de ellos religioso. En la enseñanza pública se seleccionó alumnado de los tres modelos lingüísticos, lo que en el caso del modelo A supone una presencia elevada de alumnado de procedencia extranjera, situación que quedó reflejada en el grupo. Los grupos de la concertada se formaron en centros de clase media, con alumnado de modelos A/B y D. El principal problema para la selección de los escolares de primaria fue la edad. Esta etapa abarca

¹ El lector puede consultar la composición detallada de los grupos de alumnos/as en la ficha técnica de la investigación.

las edades comprendidas entre seis y doce años. Desde el primer momento se decidió trabajar con escolares de los dos últimos cursos de primaria (9-10 y 11-12 años), fundamentalmente porque podían tener una perspectiva más global de la experiencia escolar y ser más capaces de interpretarla y elaborar un discurso acorde con un contexto de la investigación.

De los siete grupos de la secundaria obligatoria (ESO), tres se realizaron en institutos públicos y cuatro en la enseñanza concertada, dos de ellos en centros de titularidad religiosa. También con representatividad de todos los modelos, en estos grupos se cuidó diferenciar alumnado de primero y de segundo ciclo de la ESO a fin de reforzar la homogeneidad de los grupos y de reforzar la confianza y la complicidad de los participantes. Para un escolar de 12-13 años, puede resultar muy difícil hablar de sus relaciones y vivencias delante de “los mayores” del centro. De hecho, esta situación se produjo en uno de los centros cuyos responsables prepararon un grupo con alumnado de todos los cursos. Asistimos al cambio de expresión en las caras de los escolares más jóvenes cuando se les informó que se reunían con “los de tercero y cuarto”. Hubo de ajustarse el grupo a los niveles requeridos y los alumnos, sin duda, descansaron. Lo cierto es que a estas edades el discurso de los escolares siendo más maduro y reflexivo que el de los escolares de primaria, adolece también de falta de espontaneidad. Mientras que en primaria el grupo anima a la participación, en secundaria el “marcaje” del grupo la coarta. Importa más lo que se dice y el uso de la información que pueden hacer los otros.

De los centros de secundaria públicos uno de ellos es un centro con un gran volumen de alumnado de procedencia extranjera, el otro es un centro con alumnado de clases medias relativamente difícil y el tercero es un centro que recibe alumnado de clases medias y medias altas. También responden a este perfil de clase los concertados, uno de los cuales es un centro con una sólida reputación y reconocida calidad educativa.

Las reuniones con los grupos se realizaron en los centros escolares, en condiciones bastante apropiadas, con consentimientos informados y duraron aproximadamente hora y media. Se grabaron en audio y video con la única finalidad de facilitar la transcripción de los contenidos. Inicialmente se decidió trabajar con dos moderadores o interlocutores en los grupos a fin de facilitar la dinamización del grupo y la toma de notas de observación. Como la experiencia demostró que el trabajo conjunto facilitaba la gestión de la interacción del grupo se decidió mantenerla hasta el final. Los grupos se realizaron en castellano también en los grupos de modelo D cuya lengua escolar es el euskara pero que tienen un dominio similar del castellano. La situación se presentó más difícil en el caso del alumnado de procedencia extranjera al que, en algunos casos, le costó más expresarse. Para el desarrollo de las sesiones se preparó un único guión², adaptado al lenguaje de los escolares y centrado en tres líneas

² Puede consultarse en la ficha técnica.

temáticas: la experiencia de la escuela y lo que se aprende en ella, que espacios y situaciones se reconocen vinculados a la educación en valores y la figura de los docentes en la formación. Este guión respondía a los objetivos de la investigación y se construyó sobre la base del anterior estudio. Se diseñó a modo de brújula para ayudar a las interlocutoras a dinamizar el grupo, no como un cuestionario estructurado. Así todo, la tendencia de los escolares, sobre todo de los más jóvenes, fue seguir una pauta de pregunta-respuesta similar a la del aula. Cuesta que se despeguen de ese modelo. Con todo es algo que se trató de cuidar. Es verdad que ningún grupo de discusión es igual a otro, ni debe serlo, pero puede decirse que en conjunto se logró un grado de complicidad que en la mayoría de las situaciones favoreció discursos muy ricos, maduros e incluso densos. Evitar la asimetría de poder, tratar de que respondieran a lo preguntado y respeto por sus debilidades y fortalezas respecto al adulto, fueron los criterios guía del trabajo con los escolares en esta investigación.

Grupos de familias. El punto de vista de las familias sobre la transmisión en valores de la escuela y la experiencia escolar de sus hijos e hijas se fundamenta en el análisis de los discursos corales de cinco grupos de discusión formados por padres o madres. En su composición se consideraron, sobre todo, tres criterios. Primero, la diferencia de posición que marca tener un mayor o menor grado de conocimiento y relación con el centro educativo, especialmente a la hora de manejar y producir información. Segundo, la diferencia que marca la elección de la red pública o concertada. Tercero, la procedencia, habida cuenta de que el fenómeno de la inmigración incorpora un público escolar con nuevas necesidades y demandas. De acuerdo con ello y para componer grupos homogéneos que pudieran producir información sobre la escuela desde una posición y experiencia similar se constituyó un grupo en el que se primó la condición de padres/madres de alumnado de procedencia extranjera tanto de la red pública como concertada. Dos de los grupos se constituyeron en torno al criterio de participación activa (en las Ampas), uno en la red pública y el otro en la concertada. En los otros dos la única condición era ser padres/madres de alumnado en la enseñanza obligatoria en la red pública y privada respectivamente. El tercer grupo congregó a padres/madres de alumnado de procedencia extranjera en las dos redes. Aunque no se logró totalmente, se buscó equilibrar en la medida de lo posible la presencia de características como las etapas —primaria y ESO—, los modelos lingüísticos, y algunas características individuales como el sexo y la situación laboral.

La población de referencia de los grupos de este estudio son los padres/madres del alumnado matriculado en la enseñanza obligatoria en los centros escolares de Vitoria-Gasteiz. Desde un primer momento se desestimó la idea de buscar los participantes en los mismos centros de los grupos de alumnado y se optó por realizar una captación que incorporara progenitores procedentes de una muestra más variada de centros. Para ello se contó con los servicios de la empresa de investigación de mercados Append. Como vía de aproximación se recurrió a las asociaciones de padres y madres de los centros a las que se informó del estudio y se solicitó colaboración. La falta de respuesta y los problemas detectados por esa vía retrasaron, en buena

medida, el trabajo y plantearon dificultades. Así las cosas, resultó menor la participación de varones (31%) y mayor la disponibilidad de padres/madres con escolares en primaria. Con todo participaron 35 progenitores de edades comprendidas entre los 28 y 50 años, procedentes de la mitad de los centros de enseñanza obligatoria en Vitoria-Gasteiz, escuelas públicas, institutos o colegios concertados. Y aunque la participación en las Ampas fue un elemento diferenciador en la constitución en los grupos, el colectivo compartía en buena medida un mínimo de interés y preocupación por la vida escolar de sus hijos e hijas, además de una percepción muy positiva y satisfactoria de la educación que reciben. El perfil sociológico del grupo está bastante ajustado a lo que es la media poblacional como puede verse en la ficha técnica, aunque, lógicamente, se trata de una muestra estratégica que no representa estadísticamente a las familias.

Para los grupos de padres/madres se preparó un guión³ común, construido a partir de las hipótesis abiertas por el anterior estudio, que fue adaptándose a las sucesivas sesiones con cada grupo. Los temas se centraron en tres grandes cuestiones, las finalidades y elecciones escolares de las familias, las expectativas con relación al aprendizaje escolar en todas sus dimensiones, la percepción y evaluación de la tarea de la escuela en la transmisión en valores (qué, cómo), y la relación con los centros educativos, su experiencia y las dificultades u oportunidades que presenta.

Los resultados derivados del análisis de los discursos elaborados por escolares y familias en estos grupos de discusión constituyen un relato de la experiencia escolar, de lo que en ella se percibe, se vive y aprende, que viene a sumarse al diagnóstico elaborado por los docentes y completa la mirada sobre el papel de la escuela en la transmisión en valores. La experiencia del alumnado y las familias revela que la *escuela sola* descrita por el profesorado es el reflejo de la desafección del alumnado y la distancia de las familias. Como en un juego de espejos, las distintas miradas ofrecen la imagen de una escuela que, si bien experimenta las dificultades, contradicciones y carencias que conlleva la transmisión en una sociedad en proceso de desinstitucionalización y de desocialización, mantiene la capacidad y la oportunidad de ofrecer referentes éticos en la construcción de las identidades.

El informe nos presenta las vivencias y relaciones del alumnado y de las familias en la escuela y, a través de ellas, sus expectativas, sus necesidades, sus demandas y decepciones, a la vez que sus propias incoherencias y limitaciones como sujetos de la comunidad educativa. Muestra también, a través de la experiencia del alumnado y de la percepción que las familias tienen de lo que sus hijos e hijas aprenden, el trabajo y el aprendizaje en valores en la escuela. Son tres los capítulos trabajados. En el primero se aporta una lectura desde la mirada sociológica de los procesos de cambio en las que están inmersas nuestras sociedades

³ Puede consultarse en la ficha técnica.

y su reflejo en la función socializadora de la escuela y la familia y en la construcción de las identidades de los jóvenes. Los dos restantes contienen los resultados del estudio cualitativo del alumnado y de las familias, respectivamente. De la experiencia escolar del alumnado se destaca cómo se ven a sí mismos en la escuela, cómo se vinculan afectivamente a la escuela, cómo viven la inmigración en la escuela, las relaciones con el profesorado y el aprendizaje en valores. De la experiencia de las familias, se retrata su idea de la escuela, las relaciones con el profesorado, su visión de la transmisión en valores y la participación. El estudio finaliza con un apartado sintético y conclusivo.

Finalmente solo cabe agradecer la participación del alumnado y de las familias que han intervenido en la investigación y, asimismo, la colaboración de los equipos directivos de los centros escolares que han permitido y facilitado el concurso de sus alumnos. El equipo investigador es consciente de que sin su ayuda no podría haber llevado adelante este trabajo. Han sido generosos con el tiempo dedicado, y sinceros en sus aportaciones. El trabajo de transcripción en un estudio cualitativo suele ser pesado y arduo. En este caso ha representado una oportunidad más de recordar las sesiones con el alumnado y volver a reír con la naturalidad, agudeza y chispa de sus comentarios. También de sentir la dureza de las aulas.

2 ESCUELA, FAMILIAS Y JÓVENES EN UN MUNDO EN CAMBIO

2

Escuela, familias y jóvenes en un mundo en cambio

1

El escenario de la transmisión en valores

*d*esde mediados del siglo pasado los investigadores sociales ofrecen periódicamente estudios sobre la situación, los rasgos y los valores que definen a la juventud, a las familias y a la escuela en sociedades como la nuestra. Estos estudios nos hablan de la tendencia a la personalización de los valores, la fragmentación y la arbitrariedad ética, el debilitamiento de los valores sociales y colectivos y, en general, de la provisionalidad que caracteriza el universo valorativo de las generaciones más jóvenes y de buena parte de sus padres y madres. Es decir, nos remiten a profundos cambios normativos y culturales que se están produciendo en nuestras sociedades. Son cambios que caracterizan a las sociedades de la posmodernidad y que definen el escenario en el que se da forma y contenido a los procesos de construcción de las identidades de los más jóvenes. Así pues, hablar de la escuela, de las familias y de los jóvenes es hablar de la sociedad actual. Hay que remitir a este escenario el discurso del alumnado y de las familias en torno a la escuela, a su sentido, funciones y valores trabajados en y por ella. Por tanto, previo al análisis e interpretación de dichos discursos es presentar, aunque sea someramente, cuáles son esas mutaciones que están sufriendo nuestras sociedades y que están configurando a las familias, a los jóvenes y a la escuela de hoy día, siendo ésta última ésta, en palabras de Javier Elzo, el «*locus por excelencia del aprendizaje formalizado*» (Elzo, 2004: 16).

1.1 La sociedad: crisis de lo social y emergencia de la posmodernidad

Nadie pone en duda que estamos asistiendo en la actualidad a un periodo de profunda mutación histórica. Sin embargo, los cambios se suceden ante nuestros ojos a tal velocidad que resulta difícil percibir lo accesorio de lo principal. Esto explica que, a la hora de explicitar los rasgos que definen nuestra época, se nos hable de cosas bien distintas: crisis de valores, sociedades multiculturales, dominio del hedonismo y del consumo, el nuevo papel de las mujeres, la emergencia de los integristas religiosos... Es decir, existe una enorme disparidad y dispersión a la hora de caracterizar nuestras sociedades.

Sin embargo, hay algo que subyace a todos los análisis sobre las sociedades occidentales: la constatación y el convencimiento de encontrarnos ante un conjunto de transformaciones económicas, sociales y culturales que están cambiando radicalmente la base material de nuestra sociedad. Estamos viviendo una situación social en la que la vida económica, política, de organización, e, incluso personal, se organiza en torno a principios muy diferentes a los de la modernidad. Está cambiando nuestra manera de hacer las cosas: de trabajar, de divertirnos, de relacionarnos y de aprender. De modo sutil también está cambiando nuestra forma de pensar. Nos encontramos en una etapa que marca el tránsito de la llamada sociedad moderna hacia la posmodernidad, sea ésta entendida como “modernidad avanzada”, “tardo-modernidad”, “alta modernidad” o cualquier otra denominación que queramos otorgarla¹.

Ahora bien, en numerosas ocasiones nos acercamos a la posmodernidad haciendo excesivo hincapié en aquello que no es con respecto a la modernidad, o mejor, a un tipo ideal de modernidad que nunca se ha dado. Sin embargo, nos puede aportar mucha más información preguntarnos sobre los trazos positivos y novedosos que definen a esta nueva sociedad que está emergiendo. Plantearnos así la cuestión nos va a permitir detectar, por un lado, que son varios los procesos que vienen alimentando este cambio hacia la posmodernidad en nuestras sociedades y, por otro lado, que en el fondo no se está produciendo un salto brusco entre dos realidades sociales totalmente antagónicas. La conciencia crítica respecto a la modernidad no es de ahora, sino que, por el contrario, viene produciéndose desde hace bastante tiempo, casi desde su mismo nacimiento. De tal modo que se puede hablar de todo un proceso de continuidad entre modernidad y posmodernidad. Partiendo de estos presupuestos, las transformaciones y los procesos que han favorecido la emergencia de la sociedad posmoderna desde las entrañas mismas de la modernidad son las siguientes:

¹ Se han establecido amplios debates sobre la emergencia de la modernidad “reflexiva”, “tardía”, “avanzada”, “radicalizada” o “alta modernidad” (Beck, Giddens, Lash, 1997), y sobre la llegada de una modernidad “desbordada” (Appadurai, 2001), “líquida” (Bauman, 2003) o “compleja” (Luhmann, 1998; Riu-tort, 2001), “dialógica” (Flecha y otros, 2001) o “sobremodernidad” (Augé, 1993; Ortiz, 1997). Todas éstas y otras muchas denominaciones nos sirven, no solamente como ejemplo de la riqueza teórica y del alarde imaginativo que caracterizan al pensamiento sociológico contemporáneo, sino, fundamentalmente, como ejemplificación de la complejidad de la realidad a analizar.

La independencia del individuo por encima de la tradición y de la colectividad. En primer lugar, en sociedades como la nuestra, 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. Por tanto, 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. La individualización implica individualismo institucionalizado, autorregulación en un marco de diferenciación y especialización, esto es, biografías auto-reflejas, apareciendo ligada a ámbitos e instituciones estandarizados.

La individualización implica la ganancia de cotas de libertad y autonomía personal para construir nuestra vida en sentido amplio. Los individuos tenemos un margen de autonomía mayor para configurar nuestros valores, creencias, normas, pautas de comportamiento y relaciones con los demás, para decidir como queremos amar, crear, convivir, reproducir, morir, trabajar u organizarnos. De la misma forma, cobra importancia la capacidad para planificar y proyectar nuestras vidas de forma innovadora y autónoma: no hay destinos señalados, ni modelos de lo que debe ser. Se invita a las personas a constituirse como individuos, a planearse, a entenderse, a diseñarse como individuos y, en caso de que fracasen, a culparse a sí mismos, de modo que la individualización implica, paradójicamente, un estilo colectivo de vida, cada vez más globalizado. En palabras de un sociólogo actual:

“*Los miembros de la sociedad buscan desesperadamente su ‘individualidad’, ser un individuo. Esto es, ser diferente a todos los demás. Sin embargo, si en la sociedad ser un individuo es un deber, los miembros de dicha sociedad son cualquier cosa menos individuos, distintos o únicos.*”

(Bauman, 2001: 63)

Y se produce la primera gran paradoja: el mismo proceso que nos diferencia de los otros nos lleva a homogeneizarnos con ellos. Ser un individuo, entonces, significa ser idéntico a todos los demás. Y si la individualidad pretende ser el rasgo que nos hace autónomos, libres, parece que, al mismo tiempo, no nos permite diferenciarnos, a menos que asumamos las terribles consecuencias de no pertenecer a la sociedad individualizada.

En este contexto, el individuo aparece 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, 1998a). Es 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. Es un individuo que siente la auto-obligación de

tenerse que decidir en una época donde las seguridades de antaño ya no operan y donde las consecuencias perversas de la modernidad angustian a los individuos y les llevan a la necesidad de tomar posiciones. Es, por tanto un individuo que vive en un mundo impredecible y fluido de desregulación, flexibilidad, competitividad e incertidumbres endémicas, caracterizado por la depresión y la ansiedad y en el que cada cual vive sus problemas *«como un problema privado, como un resultado de fracasos personales y como un desafío a su savoir faire y agilidad privadas»* (Bauman, 2003: 169). No es de extrañar que ante semejante panorama, Bauman asigne a tal sociedad el calificativo de líquida, es decir,

“Aquella en que las condiciones de actuación de sus miembros cambian antes de que las formas de actuar se consoliden en unos hábitos y en unas rutinas determinadas.”

(Bauman, 2003: 45)

La desinstitucionalización y la precarización de las relaciones sociales. Como indica Touraine (2005: 63) la imagen de la sociedad en la que el mundo occidental ha vivido hasta casi finales del siglo pasado se había construido sobre la idea de que la sociedad no tenía otro fundamento que lo social. Se identificaba orden con cohesión, de tal modo que su integración, la racionalidad de su funcionamiento, su capacidad de adaptarse a los cambios, constituían el instrumento principal de medida de la salud de una sociedad. No es de extrañar, por tanto, que se tratara de evitar por todos los medios todo aquello que provocara desviación y alteración del orden social y que, en consecuencia, el énfasis de toda educación, familiar o escolar, se pusiera en la integración, lo más perfecta posible, del individuo en la sociedad.

“La escuela debía transmitir conocimientos, formar la inteligencia, imponer disciplinas y hacer desaparecer las diferencias entre los individuos tras la uniformidad de la regla, es decir, por la sumisión de todos a las formas de pensamiento y de vida que aseguran el éxito de la producción y recompensas de los mejores.”

(Touraine, 2005: 67)

El pensamiento subyacente a esta noción de educación era el concepto de sociedad como sistema, la idea de que la sociedad designaba una totalidad organizada, un conjunto integrado de funciones y de roles. La sociedad es un conjunto integrado y coherente, en el que la diversidad

de roles, de estatus, de instituciones contribuía a asegurar la integración y la funcionalidad del conjunto. Y esta integración, fruto de la solidaridad orgánica, se basaba fundamentalmente en

“Las leyes simples de la utilidad funcional, los valores comunes, la complementariedad de la división del trabajo, la adaptación de los actores a sus roles. La sociedad, como la naturaleza, está regida por un gran relojero.”

(Dubet y Martuccelli, 1999: 32)

La desinstitucionalización provoca cambios profundos en todo el entramado institucional. Se producen intensas transmutaciones en las relaciones entre valores, normas e individuos, es decir, en el entramado mismo de los procesos de socialización. Como afirma Dubet, los valores y las normas no aparecen como realidades con una realidad propia que trasciende la propia experiencia de los individuos. Pierden su carácter objetivo y se transforman en coproducciones que los individuos van (co)construyendo a lo largo de las (co) relaciones y situaciones de su experiencia vital, formando un universo de metas múltiples y, en numerosas ocasiones, contradictorias. Los valores representan un mundo coproducido en el que la diversidad sinfín de intereses instrumentales y expresivos, hábitos, deseos individuales y políticas sociales permanecen en un equilibrio inestable, en cuyo interior el individuo ha de construir su experiencia vital, y construirse y realizarse como actor y como sujeto. La desinstitucionalización ha modificado de raíz la producción de los individuos separando de alguna manera la socialización y la subjetivación (Dubet y Martuccelli, 1999). La sociedad aparece como un inmenso puzzle y el individuo ha de ir encontrando su sentido eligiendo piezas que ya no se le presentan como evidentes. Así

“La sociedad ya no es percibida como un sistema en el cual los valores centrales son institucionalizados por algunos aparatos (instituciones), sino como conjuntos más aleatorios de relaciones sociales y de experiencias individuales.”

(Dubet y Martuccelli, 1999: 33)

En este contexto se sitúa la crisis de las instituciones que encarnan, actualizan y preservan la tradición, como la comunidad, la familia, la escuela, el partido, la iglesia, la

nación, etc. Hay una quiebra de los vínculos tradicionales del individuo con estas categorías e instituciones sociales. Se desactivan como elementos que canalizan y regulan las experiencias vitales de los individuos, es decir, los individuos se liberan de los roles e instituciones tradicionales y se socavan las seguridades tradicionales (Beck, 2003). Se produce, así, una transformación profunda de las instituciones que conocemos y, en definitiva, de la relación del individuo con la sociedad.

De ahí que la desinstitucionalización suponga perder la seguridad que ofrece un mundo con vínculos establecidos y conocidos, que se dan por supuestos. Se desintegra esa “red de seguridad mínima” que proveen unas relaciones institucionalizadas que definen qué se espera de nosotros, nos dicen qué creer o cuál es o puede ser nuestro destino. En las nuevas condiciones, en la vida de las personas nada es a largo plazo, todo puede caducar, nada asegura o garantiza el destino y, por el contrario, todo se vuelve revisable, desde el trabajo hasta la identidad. Vivimos en un tiempo que el sociólogo Anthony Giddens ha calificado como tiempo de “relaciones puras”, entendiendo por éstas aquellas que se establecen *«por lo que cada persona puede obtener de ellas y que se mantienen sólo mientras producen satisfacción suficiente para permanecer en ellas»*. Es la idea de que todo es negociable, nada perdura, nada es a largo plazo,

La destradicionalización y la crisis de transmisión. Vivimos en una sociedad post-tradicional dice Giddens (1997,1995, 1993), en la que se tiende al abandono, a la ruptura con las tradiciones, con toda herencia obligada. Que esto afecta directamente a todos los procesos de transmisión y a las instituciones que toman sentido en ella es fácil de entender. Pensemos que la *destradicionalización* supone la ruptura entre lo pasado, presente y futuro, se pierde el sentido de la continuidad en el tiempo. Como apunta Imanol Zubero, sin tradición no hay nada que compartir, nada que moralmente nos obligue con los demás, no hay modelos ni referentes, ejemplos o rituales que codifiquen las relaciones sociales, que favorezcan el diálogo y el entendimiento, lo que debilita la vida social y comunitaria.

Hasta hace relativamente poco tiempo, a través de procesos de socialización que otorgaban una identidad entre sujetos y sistema, el comportamiento de los individuos estaba fuertemente regulado por rutinas, pautas y creencias tradicionales, que aparecían a la vista de estos casi naturales. En cambio, la desinstitucionalización y destradicionalización, que caracteriza nuestras sociedades actuales, provoca cambios profundos en todo el entramado institucional. Se producen intensas transmutaciones en la relaciones entre valores, normas e individuos, es decir, en el entramado mismo de los procesos de socialización. Los valores y las normas no aparecen como realidades con una realidad propia que trasciende la propia experiencia de los individuos. Esto provoca que la vida líquida se caracterice por la precariedad y la incertidumbre. Así en los nuevos tiempos la inseguridad invade parcelas de nuestra vida cotidiana y estamos dominados por

“El temor a que nos tomen desprevenidos, a que no podamos seguir el ritmo de unos acontecimientos que se mueven con gran rapidez, a que nos quedemos rezagados.”

(Bauman, 2003:129)

La vida líquida nos obliga a recomenzar siempre, enfrentando el trauma de estar, otra vez, en cero. Es decir, la vida de los individuos se convierte en una sucesión de nuevos comienzos que son, además, dolorosos finales, cada vez más apresurados. No es de extrañar en este contexto que un sociólogo haya comparado la vida en nuestras sociedades individualizadas y el juego de las sillas. Los varones y las mujeres están enfrascados en un incesante juego de sillas, que, sin ganador seguro y definitivo, en un sempiterno comenzar y recomenzar, va arrinconando en la orilla a perdedores y excluidos de las bonanzas conquistadas por la modernidad. Así:

“Uno de los mayores retos al que nos enfrenta la actual situación de globalización y desarrollo tecnológico desbrujulado, y socialmente incontrolado, es el de un individualismo creciente, temeroso, apocado, con la percepción en la gran mayoría de las personas de pequeñez, fragilidad, en definitiva, de incertidumbre, término éste que probablemente define mejor el rasgo capital de los ciudadanos de la sociedad occidental en la que estamos inmersos.”

(Elzo, 2006a: 23)

Una sociedad que acumula desperdicios y amenaza con la exclusión. Y en este juego la paradoja se apodera de la existencia del ser humano, ya que el individuo únicamente puede sobrevivir en la vida y rehuir el peligro de la exclusión si se deshace de lo que hace un instante anhelaba, pero que en un segundo se convierte en un bulto inútil, que entorpece sus posibilidades en el juego de la vida. El mundo se convierte en un enorme recipiente de cosas y el individuo tiene que estar atento para adquirir las debidas y abandonar las caducas. Y en esta tensión que provoca el miedo a equivocarse y a fracasar, es decir, en el vivir líquido, tanto pesan las habilidades para saber adquirirlas como el arte de librarse de ellas.

Así, modernizarse es sinónimo de cambiar una cosa obsoleta por otra “nueva”. Pero la trampa viene dada en que no hay modernización ni cambio sin desperdicios. El acumulo de residuos se convierte en el gran problema de los miembros de la sociedad moderna, hasta el punto de que su bienestar y supervivencia dependen de la rapidez con la que los productos quedan relegados a meros desperdicios y de la velocidad y eficiencia con la que éstos se eliminan.

Sin embargo, cuidado, no hay que entender esta cuestión desde una óptica exclusivamente económica, tecnológica o ambientalista, sino que afecta también a las dimensiones más personales del ser humano, a aquellas esferas que conforman lo distintivo del ser humano frente al resto de animales: el amor, el arte, las creencias, las ideologías, la moral..., sufren los efectos de la aceleración de la experiencia y sucumben al imperio de lo efímero.

Desde diversas investigaciones se nos presenta una sociedad en la que a menudo, se vive inmerso en la vorágine del cambio por el cambio. Los referentes, los absolutos, las utopías y los grandes ideales han muerto. Domina una cultura de la apariencia, de la fachada y del espectáculo. No hay tiempo para la reflexión ni para el asentamiento, ya que tal vez uno de los fenómenos que caracteriza más la época actual es la rapidez con que se producen los propios cambios, sean éstos económicos, culturales, políticos o sociales.

Por otra parte, en la modernidad líquida lo que importa y preocupa al individuo no es ya tanto la duración, como la velocidad para reiniciar el camino en el momento oportuno. Pero es una sociedad de riesgo e incertidumbre, es decir, siguiendo con el símil anterior, por más veloces que seamos, nada nos garantiza que, en la próxima ronda del juego de la silla, que comienza al mismo tiempo que acaba el anterior, no se nos adelanten los otros y pasemos entonces nosotros al grupo de los eliminados: los excluidos de la sociedad que ya no tienen más oportunidad de jugar y observan desde afuera cómo se les niega el acceso a lo más elemental. Este riesgo a la exclusión sobrevuela sobre las capas más desfavorecidas, pero el peligro de la exclusión comienza a hacerse notar en capas cada más amplias de la sociedad. Nos encontramos, pues, con

“Una sociedad con abundantes bienes, pero temerosa de perderlos, que siente a veces el escozor de su riqueza cuando no puede por menos de compararse con la suerte que corren las gentes de otros países.”

(Elzo, 2006a: 23)

El dominio del relativismo. Con la llegada de la posmodernidad estamos asistiendo a un cambio cultural que está trastocando profundamente los valores sobre los que se asentaba

la sociedad moderna. La sociedad emergente se yergue, en el plano del conocimiento, como una nueva instancia cultural en la cual se ponen en duda los poderes de la razón y, sobre todo, los “discursos fuertes”, poseedores de un saber omnipotente y se tiende a lo que Gianni Vattino llama “pensamiento débil” (Vattino, 1996). Tampoco, en el plano de los valores o la eticidad, hay recurso a los absolutos, ya que al negarse su existencia, se da un escenario de la horizontalidad y, por ende, de la indefinición y el pluralismo.

Por tanto, la tendencia a la individualización y la secularización de las sociedades modernas, con 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. Por otro lado, aceptar las diferencias y vivir en un mundo plural hace inevitable caer en el relativismo: si no hay una razón unificadora de valores y conocimientos, lo que cada uno crea será válido según la cultura y la realidad en que se viva. Esto de alguna manera genera un vacío de ideales en el que no existe un modelo de perfección humana, un tipo ideal. Indudablemente semejante panorama modifica profundamente los procesos socializadores de las nuevas generaciones. Inmersos en semejante vacío moral y ético, la posibilidad de ofertar a los jóvenes una multitud de identidades, supone en el plano real, la imposibilidad de construir identidades fuertes y equilibradas por la ausencia de referentes y modelos.

El mundo de la segunda modernidad se convierte, como se ha dicho a menudo, en un inmenso supermercado cultural y moral donde todo está permitido y todo es una gran coexistencia de valores y normas. Esto explica que, si bien la segunda modernidad acepta el pluralismo, valora la diversidad cultural y democratiza todas las esferas y campos de poder, no solo las estrictamente políticas, sino allí donde haya una relación entre personas, sin embargo en la mayoría de las ocasiones ha conducido a la anomia, a un sistema irracional, en el que los individuos no tienen referencias seguras para su actuar. El todo vale es sinónimo de nada vale.

El fin de las utopías y la hegemonía de los mercados. El relativismo deja poco espacio para las utopías. Vivimos una época en la que faltan utopías. Las utopías revolucionarias que sacudieron los cimientos de las sociedades en los siglos XIX han quedado olvidadas y desprestigiadas, ya que, por otra parte, las más resultaron en la práctica ser una aventura sangrienta que llevaron al caos y al horror. Parece que los individuos se han cansado de luchar por cambiar el mundo y de fracasar en su intento. Abatidos y derrotados se han refugiado en un escepticismo individualista y se han replegado en lo cotidiano, lo personal, lo emocional, en el universo del sentimiento y la subjetividad. Sin faros que alumbren su acción social, los individuos de la posmodernidad parecen condenados a vivir en la duda y la incertidumbre. No es de extrañar, entonces, que no vivamos una época de grandes ideales y de fuertes compromisos: se aceptan compromisos puntuales y perecederos, que no nos aten en el tiempo ni condicionen nuestro futuro. Sobrevaloramos el presente sobre un futuro que nos asusta y un pasado que se nos ha escapado sin apenas darnos cuenta.

“Vivimos unos tiempos en los que faltan utopías, en gran parte porque lo que entendíamos por utopía eran quimeras. Ahora estamos en plena travesía del desierto. La sociedad occidental está cansada, como dijeron Trías y Argullol, y aburrida a la par de descorazonada, me permito añadir yo. Cansada e luchar contra los molinos de viento de la quimera, aburrida porque no ve más allá de lo inmediato y descorazonada porque en ese inmediato no distingue más que un gran mercado. Mercado que hemos divinizado como referente, motor y explicación de nuestros días.”

(Elzo, 2008: 235)

El vacío dejado por muerte de las utopías ha sido ocupado por el mercado. Éste ocupa el lugar de la tradición y crea permanentemente necesidades artificiales, es decir, es una sociedad que ha hecho de la moda es el “orden fundamental” del sistema. A su través, el mercado, el gran dios de nuestras sociedades, establece lo verdadero y lo falso, lo bueno y lo malo, lo justo y lo injusto. Representa la máxima autoridad y, como tal, crea, ratifica, convalida valores. Solamente que “el gran hermano” de nuestras sociedades, como lo llama un sociólogo, ha cambiado el modo de dominación, pues ya no ejerce la fuerza sino la seducción (Bourdieu, 1998).

Sin grandes ideales y de espaldas a cualquier tipo de trascendencia, encerrado en sí mismo y en lo más cercano, amante de la seguridad en una sociedad de riesgo e incertidumbre, el individuo de la posmodernidad ha encontrado en el mercado el tótem que le otorga el único sentido que le puede otorgar una sociedad individualista y materialista, donde la máxima aspiración a nivel general parece ser el bienestar material.

Sin embargo, la hegemonía y universalidad de los mercados sitúa a los individuos en una situación de dependencia y extrema fragilidad, puesto que su suerte –esto es, desarrollar su proyecto vital- depende cada vez más de su inserción en el mercado laboral, cada vez más exigente, más precario, más segmentado, más condicionante de sus existencias. Es decir, el individuo de la posmodernidad ha seguido haciendo del dinero el gran fetiche del mundo y le ha hecho más dependientes de la educación, del trabajo, de las ayudas sociales, del consumo... y más vulnerables a la exclusión, a la soledad, a la inseguridad.

Identities fragmentadas y resurgimiento de referentes holísticos. Sin embargo, al ser humano le cuesta vivir en la incertidumbre y en la desesperanza. El individuo de la posmodernidad busca constantemente agarraderos que le permitan combatir las inseguridades que le inmovilizan y dar un sentido a su existencia. La ruptura de la sociedad y los procesos de globalización hacen que los grupos se vuelquen hacia sí mismos y se aferren a las diferencias para

protegerse de la amenaza de disolución. Instalados en un mundo fragmentado y multicultural, asistimos a la confrontación de sistemas morales rivales y contradictorios que pugnan por la hegemonía. Compuestos de fragmentos de identidades múltiples, el individuo desarraigado y convertido en mero agente económico, se aferra a nuevas identidades que le den sostén y coherencia: la raza, la historia, la lengua, la religión se convierten en realidades inclusivas y excluyentes, definidoras de un yo amenazado y perdido.

Así pues, paradójicamente, el individuo desilusionado de viejos dogmatismo que empujaron a los pueblos a la aniquilación y a los individuos a la anulación, desconfiando de toda certeza que intente imponerse con pretensiones de verdad absoluta, se aferra a nuevos asideros tan totalizantes y peligrosos como los antiguos.

1.2 Cambio cultural y valores

Estas profundas transformaciones culturales y sociales no han podido dejar de tener efectos importantes en las motivaciones de las personas, en sus valores fundamentales y en sus creencias. En todo el entramado social percibimos una serie de síntomas que nos hablan, no tanto de una crisis de valores, como de un proceso de cambio de valores, es decir, los procesos de individualización y desinstitucionalización están originando unos códigos axiológicos que presentan los siguientes caracteres fundamentales:

Dificultad de establecer una moral social, ya que este cambio social y cultural está marcando unas condiciones muy diferentes para la socialización de los individuos y, por ende, para los procesos de construcción de las identidades individuales y sociales.

Como explican Dubet y Martuccelli (1998), en una sociedad culturalmente homogénea, con entramados institucionales densos y consistentes, es decir, con instituciones que funcionan —familia, iglesia, escuela...— y que transforman los valores colectivos en personalidades individuales la socialización puede ser esencialmente concebida como un proceso de interiorización de normas y valores, un proceso de transmisión de lo social. No significa esto que se reduzca a una mera programación o «clonage»; al tiempo que adquirimos las disposiciones sociales y aprendemos a actuar socialmente, adquirimos también la capacidad de adaptarnos a un entorno múltiple y cambiante, nos formamos como individuos diferentes, como sujetos autónomos. Pero en este contexto, la socialización asegura un espacio común de los valores que contribuye a tomar conciencia de los otros, de la responsabilidad para con ellos y de la existencia de un nosotros que compromete.

En el escenario actual, que se caracteriza, como coinciden en señalar todos los pensadores sociales, por ser culturalmente múltiple, globalizado, con un entramado

institucional debilitado, en el que las situaciones sociales no están reguladas inicialmente por roles y expectativas acordadas, donde los modelos sociales se difuminan, la socialización no puede ser concebida en términos de inculcación, la transmisión no puede entenderse como un vaciado de contenidos objetivos. En este escenario complejo, la socialización se sitúa en los parámetros del estar, del “hacer” frente al “ser”. Como sugieren Dubet y Martuccelli (1998) debe entenderse en la actividad de los actores que construyen su experiencia social, que construyen en vivo las situaciones, los conocimientos, los valores, las expectativas...

Claro que esto impacta directamente sobre las posibilidades de una “moral social”, en el sentido de unos valores compartidos. Porque, ¿cómo, en estas condiciones es posible interiorizar valores y normas? Porque es difícil interiorizar valores y normas en una “sociedad” que no lo es en el sentido clásico. Hoy, no es tanto la sociedad la que produce, transmite e inculca valores, como el sujeto quien, en sus relaciones y experiencias personales, los elabora. Al perder los valores su carácter de realidades objetivas y ajenas, los sujetos se ven obligados a construir sus experiencias eligiendo y renunciando dentro de un universo de valores que, al no presentar unidad, le avoca a decisiones muchas veces irreconciliables.

Hedonismo y relativismo moral. La disgregación de proyectos globales en una suma de proyectos individuales provoca que en Occidente el individuo viva una libertad indefinida que se le ha vuelto contra si mismo. Éste se ha visto desbordado y desconcertado en medio de un mundo extraño y hostil donde es difícil encontrar referentes válidos y seguros que le orienten, donde tiene que inventarse y sacarse de la manga constantemente un sentido que dirija y articule su actuar, donde toda autoridad por el mero hecho de serlo es sospechosa y percibida como amenaza, donde no hay cauces firme que posibiliten una educación eficaz. El individuo se ve impelido a tomar continuamente decisiones sin tener ninguna constancia de su conveniencia y sin posibilidad alguna de contraste.

Al propio tiempo está quiebra del universo de los valores reproduce una actitud de sospecha ante toda pretensión de verdad. Lyotard (1998) y con él toda la saga de pensadores que asumen el relativismo como rasgo definidor de nuestras sociedades posmodernas, nos hablarán de la imposibilidad de traducir los lenguajes. La realidad se convierte, pues, en un puro juego de lenguajes parciales e inconexos unos de otros que hace imposible poder tomar posiciones de equilibrio y de consenso mínimas. Nuestra época, entendida como entrada en la condición posmoderna, significa el fin de los grandes relatos y metarrelatos narrativos o científicos y su sustitución por una infinidad de verdades parciales concretadas en mínimos discursos que solamente pueden ser validados parcialmente, por un tiempo finito y dentro de un contexto determinado.

Asimismo, reduciendo la ética a pura estética, se hace imposible aislar los valores fuera del entorno en el que han surgido, no es válido trasladarlos de su medio a otro diferente, se

niega la existencia de una lógica universal que nos permita evaluarlos, juzgarlos, compararlos y justificarlos. A todo sustrato cultural le corresponde una lógica propia, una visión del mundo propia y por tanto, al no existir criterios de verdad, todos los universos morales son igualmente válidos. Es lógico que desde la posmodernidad estructuralista se acabe proclamando la muerte del sujeto, pues éste ha perdido toda entidad y se ha convertido en un simple producto de la máquina de representación y, por tanto, condenado a desaparecer con ella (Lyotard, 1998).

Este relativismo moral no solamente ha sacralizado la individualidad, sino que además ha impregnado los proyectos vitales de los individuos de un suave, pero intenso, hedonismo. Los individuos de nuestras sociedades son reacios a aceptar valores diferentes a aquellos que no se puedan satisfacer de forma inmediata. Se han convertido en «*maquinitas deseantes*» (Deleuze y Guattari, 1977). Al vivir la experiencia de un trabajo alienado, atrapados por la fascinación de lo instantáneo, sumergidos en la voracidad del cambio permanente, buscan el tiempo libre, pero incapacitados para el reposo y el silencio, se obsesionan en matar el tiempo con actividades que entretengan y emocionen sin grandes sobresaltos y han hecho del no divertirse una pérdida de autoestima. El aburrimiento se ha convertido en una lacra que estigmatiza y excluye. El individuo de la posmodernidad ya no reclama el derecho a la felicidad, tarea ardua y de difícil logro, como lo hacía su antecesor de la modernidad, sino que exige el derecho a la diversión. El problema es que ante el vacío moral y la ausencia de referentes éticos, la diversión se convierte en el único referente del actuar humano o lo que es lo mismo, la transustanciación de la diversión en referente ético implica, de hecho, la eliminación de todo tipo de referente, el vacío ético, el sin sentido existencial (Marina, 2005: 143). Es el individuo de los reality shows, sus vidas convertidas en puros espectáculos, el voyeurismo en estado puro, el todo vale porque nada hay, la pérdida del sentido de la intimidad y de la eticidad.

“*En la sociedad occidental (...) hemos entrado en el nuevo espacio de una modernidad desvinculada de lo trascendente, ya sea bajo las figuras explícitamente religiosas (Dios) o de las más profanas, como la historia, la razón y la naturaleza. El hombre actual ha sido devuelto a sí mismo en una situación de total relativismo, debido al hundimiento de las bases del juicio, tanto especulativo como moral, y de incapacidad para apelar a algo que no sean sus propios recursos para orientar su vida y para comprender el universo y el destino del mundo. En “este campo de ruina de los conceptos morales” pierden todo su sentido las normas, el imperativo categórico y el propio bien. Y surgen así los valores sociológicos como referentes habituales y últimos del comportamiento de los individuos, grupos y colectividades.*”

(González- Anleo, J. y González- Anleo, J.M., 2008:170)

Anomía. Ante el escepticismo y la desconfianza del individuo de la posmodernidad, valores tradicionales que asentaban y daban sentido a la vida de los individuos van perdiendo legitimidad y capacidad de imponerse y, al mismo tiempo, van surgiendo otros nuevos más acordes con el individualismo imperante. Lo significativo es que esta mudanza en los valores es vivida por el individuo desde la contradicción y la paradoja, es decir, en su interior coexisten algunos de los antiguos valores de la modernidad y aquellos que surgen de su crítica y disolución por parte de la posmodernidad.

Así el individuo sigue creyendo en el conocimiento y la ciencia, pero piensa que solamente los sentimientos le van a dar la felicidad. Vive en la era de la información, pero la multiplicidad y diversidad de mensajes le ha saturado tanto que ya tiene grandes dificultades para saber qué es lo relevante. Mantiene que la razón es el distintivo del ser humano, pero las más de las veces se mueve por las pasiones y las emociones. En nombre de la privacidad ha abandonado lo público y refugiado en el ámbito personal, pero se refugia en pequeños y peligrosos comunitarismos limitadores y en identidades excluyentes.

Al propio tiempo, en occidente el individuo vive en sociedades opulentas en las que el trabajo escasea y las diferencias sociales se agravan cada día más. Sociedades que conocen una riqueza y unos niveles de consumo nunca conocidos hasta ahora, en medio de una pobreza y una marginalidad también desconocida en épocas históricas anteriores. Sociedades en las que la amenaza de la exclusión no afecta ya solamente a grupos marginales de la sociedad, sino que es un fantasma que acecha a estratos cada vez más amplios de la población. El futuro ha dejado de ser la puerta de un mundo mejor y se ha convertido en un lugar peligroso y amenazador al que nadie quiere llegar. Esta inseguridad lleva a estratos cada vez más amplios de la sociedad a perder toda esperanza de mejora y desear únicamente “que me dejen como estoy”. Claro está, este es el clamor y la demanda de aquellos que tienen voz, pero a su lado hay una inmensa muchedumbre enmudecida y derrotada que arrastra sin consuelo y esperanza su marginalidad.

Vivimos tiempos de muda, en los que las viejas creencias desaparecen, sin que todavía se vislumbren aquellas que ocuparán su lugar. Son tiempos anómicos, en los que, perdida la fe en las instituciones y actores colectivos, recelando cada vez más de los discursos del poder, de las promesas de los grandes relatos,

“ (...) lo que busca cada uno de nosotros es construir su vida individual, con su diferencia con relación a todos los demás y su capacidad de dar un sentido general a cada acontecimiento particular. ”

(Touraine, 2005: 134)

Emergencia de nuevos valores. En todo este proceso de transformación y cambio cultural, algunos principios definidos como valores, que tradicionalmente han gozado del consenso social y han cohesionado nuestras sociedades, se han visto fuertemente cuestionados y erosionados, e, incluso empiezan a funcionar como contravalores porque entran en liza con principios que sí operan de facto como tales. Pero, al mismo tiempo las sociedades cada vez más complejas y culturalmente diversas producen nuevos valores.

El profesor Javier Elzo resume en un cuadro (Cuadro 1) la transformación de valores que está provocando el paso de la modernidad a la posmodernidad. A través de este esquema podemos apreciar perfectamente cuáles son los valores que definen la cosmovisión propia de la nueva sociedad emergente.

Cuadro 1. El cambio de valores

Valores de la modernidad	Valores de la posmodernidad
Lo holístico	Lo fragmentario
Lo absoluto	Lo relativo
La unidad	La diversidad
El gran relato	El pequeño relato
Lo universal	Lo particular
El estado	La ciudad, la región, el país
Lo objetivo	Lo subjetivo
El esfuerzo	El placer
El pasado/el futuro	El presente
La razón	La emoción
La certeza	La duda
La autorresponsabilidad	La responsabilidad diferida
Secularización frente a religión	Espiritualidad frente a religión
El día	La noche
El trabajo	La fiesta
La utopía	La quimera
La construcción	La deconstrucción
La familia frente a la comuna	La familia frente a la pareja
Lo masculino	Lo femenino
Lo leído/hablado	Lo visto
El papel	La pantalla
El clan	La red (red de guetos, a veces)

Fuente: Elzo (2004b)

A este cuadro podríamos añadir otra serie de valores representativos de la modernidad y de la posmodernidad, como son, respectivamente, producción/sostenibilidad, optimismo/pesimismo, progreso/recesión, etc. Pero lo importante es que todos ellos nos indican que nos encontramos ante la emergencia de unos valores en los que prima la dimensión hedonista y expresiva desde el paradigma de la individualización y la destradicionalización, propios de una sociedad en la que domina una ética consumista y relativista.

2 La escuela y la crisis de la modernidad

Sin duda, la escuela constituye uno de los agentes de transmisión y socialización que tienen un mayor protagonismo en el proceso de la construcción de la identidad personal y social. Pero, al igual que otros ámbitos, experimenta la sacudida de los procesos sociales y culturales que están atravesando nuestras sociedades. Primero, porque ella misma experimenta una “erosión” del sentido de sus funciones. Segundo, porque el desmantelamiento o debilitamiento de la transmisión en otros espacios de socialización está transfiriendo hacia ella la demanda de un protagonismo cada vez mayor en la transmisión en valores. Tercero, porque todo ello ocurre en un escenario que muestra una dosis considerable de desconcierto y soledad².

2.1 La desinstitucionalización de la escuela y sus efectos

La desinstitucionalización y la masificación han terminado por desestabilizar a la institución escolar modificando sustancialmente su carácter de institución socializadora. La masificación no ha inaugurado únicamente en el interior del sistema de enseñanza una lógica de mercado y de competitividad escolar, sino que, unida a la desregulación de lo social, ha destruido aquella escuela en la que

“ El santuario escolar parecía homogéneo, sobre todo porque estaba protegido, gracias a una selección precoz, de los desordenes y de las pasiones de la vida social. ”

(Dubet, 2005)

² Véase Elisa Usategui Basozabal y Ana Irene del Valle Loroño (2007): *La escuela sola. Voces del profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa

Incluso habría que afirmar más tajantemente: ha derrumbado los muros del santuario. Nos encontramos ante un solar vacío en el que todos los que participan en la acción educativa se ven obligados a construir y deconstruir, en virtud de las condiciones del entorno y de sus relaciones y experiencias personales, los muros que abrigarán la nueva escuela. Labor que se ha de realizar sospechando que quizás la provisionalidad sea el estado permanente.

Sea como sea, podamos o no podamos construir y cimentar una nueva escuela, el hecho evidente es que con la masificación escolar la heterogeneidad se ha apoderado de las aulas y se ha roto el isomorfismo y la homogeneidad entre el profesorado y el alumnado: alumnos y profesores ya no participan en un juego de expectativas compartidas.

La masificación y la heterogeneidad han modificado sustancialmente los modelos educativos, las finalidades educativas y ha derribado las barreras que aislaban a la escuela de su entorno. Ha perdido la homogeneidad que caracterizaba sus prácticas educativas y la diversidad rige su propio funcionamiento. Así la escuela se mueve entre pedagogías directivas y no directivas, entre modelos educativos basados en el rol del alumno y modelos educativos centrados en la infancia y adolescencia, finalidades dirigidas a la utilidad de los diplomas y finalidades dirigidas a la formación de personalidades, entre culturas universales y culturas de identidades diferenciadas, entre la cultura escolar y la cultura juvenil y de masas... La escuela se abre a encrucijadas opuestas y tiene que atender a múltiples demandas, muchas veces incompatibles. En este sentido su carácter de institución no puede ser el de antes.

De la misma manera, el establecimiento escolar ha dejado funcionar a la manera de las organizaciones burocráticas de antaño. La organización no otorga el sentido último de las prácticas de los actores que en ella intervienen. En el nuevo tipo de organización que la escuela actual representada, los actores no pueden elaborar sus roles a partir de significados acordados de antemano, ya que en la actualidad *«la escuela es una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez más redefinidos, de relaciones cada vez más reconstruidas»*, es decir, cada vez más el peso de la institución pierde terreno y cobra más protagonismo la iniciativa y la creatividad de los actores.

En una escuela desinstitucionalizada, a los profesores y a los alumnos el sentido de sus acciones no les viene del simple ejercicio de sus roles. El simple desempeño del rol no les sirve para manejar las múltiples y diversas situaciones que han de afrontar en sus prácticas escolares para relacionarse entre sí o con sus iguales. Incluso se ven obligados a dotar continuamente de sentido el rol que ejercen a través de sus experiencias escolares personales. Parece que nada está dado de antemano.

Esta situación, obliga a los profesores a deconstruir y construir constantemente los principios que han de regular sus relaciones pedagógicas con sus alumnos, sobre todo

aquellos que definen y sustentan la jerarquía escolar. El profesor ha de construir la motivación de los alumnos, que ya no viene dado por el simple desempeño de los roles. Asimismo, se ve obligado a optar entre las distintas finalidades, funciones y objetivos presentes en el sistema escolar y entre la diversidad de caminos conducentes a su logro. Además muchas veces se ve en la obligación de hacer opciones contradictorias, que le obligan a trabajar en distintos registros a la vez. Este trabajo lo tiene que desarrollar desde las condiciones materiales en las que está, pero también, desde su propia experiencia personal, historia, carácter... Todo ello mediante arreglos y transacciones constantes con los otros colegas y agentes educativos, obligados como ellos a dar sentido a sus prácticas en una escuela en la que los modelos se van desdibujando.

De igual manera, los alumnos tienen, también, que construir el sentido de su trabajo en la escuela y deben de elaborar por si mismos los enlaces de sentido entre su formación educativa y la utilidad de la enseñanza escolar. A la par tienen que edificar los puentes entre su integración en la escuela, en el mundo juvenil y en el futuro mundo de adultos, mundos muchas veces autolimitantes y en conflicto entre sí. Así pues, los alumnos, con y desde sus recursos escolares y sociales, deben construirse como sujetos de sus estudios.

De alguna manera el proceso de desregulación institucional que está afectando a la escuela, al romper el armazón normativo que encauzaba las conductas, conlleva una toma de importancia de los rasgos personales y subjetivos de los actores, en el sentido de que la enseñanza se convierte en una puesta a prueba de la personalidad de los profesores y de los alumnos. Este hecho puede producir una sobreidentificación de los alumnos y de los profesores con las tareas a realizar en el marco escolar, lo que puede implicar un emborronamiento de los trazos que separan su vida personal, profesional y social. De tal modo que el fracaso escolar de los docentes o profesional del profesorado acaba significando una descalificación de la propia persona.

Finalmente, desinstitucionalización del sistema escolar no quiere decir, ni mucho menos, que las escuelas se hayan convertido en pequeños reinos de Taifas, sin orden y concierto. Significa que los sujetos ya no son el resultado del proceso de socialización de la escuela, sino que ahora se colocan en el principio de la acción: *«la actividad de los sujetos construyen la escuela al construir su experiencia»* (Dubet y Martuccelli, 1998: 61). Aquella escuela que *«transformaba los valores en normas y las normas en roles»* (Ibid: 12), aquella educación que prometía la cohesión de la sociedad y la promoción e integración del individuo ha desaparecido o, al menos, está herida de muerte. La subjetividad que era el resultado del proceso de interiorización de las normas y de los valores de la sociedad, pasa a ser el motor y el eje de la integración. La desinstitucionalización ha producido un giro copernicano en los elementos que definían la socialización.

2.2 Individualización y modelos educativos

Por una parte, los procesos de individualización instalados en todas nuestras sociedades están socavando los cimientos de aquella escuela tradicional fuertemente regularizada. La individualización ha terminado por agotar la idea de sociedad como sistema funcional, en el cual los valores sociales centrales son asumidos y reproducidos por los sujetos. Ahora no es tanto la sociedad la que produce, transmite e inculca valores, como el sujeto quien, en sus relaciones y experiencias personales, los elabora. Al perder los valores su sustantividad y objetividad, los sujetos se ven obligados a construir sus experiencias eligiendo y renunciando dentro de un universo de valores que, al no presentar una unidad, le avoca a decisiones muchas veces irreconciliables. Como se ha visto páginas atrás, la inestabilidad y la incoherencia del mundo referencial axiológico implica que la desorientación y, muchas veces, el desasosiego sea la experiencia que acompaña a los sujetos en la construcción y desarrollo de sus proyectos vitales.

Esto mismo sucede en el mundo escolar. La diversificación de los valores educativos impregna la vida escolar y los centros. El profesorado y el alumnado han de ir tejiendo sus opciones en medio de un universo moral diversificado y contradictorio. Padres y madres, alumnado y profesorado se sienten desorientados ante la multiplicidad de mensajes discordantes y muchas veces reflejan su confusión culpabilizando a las otras partes de la incapacidad de la escuela de seguir desarrollando su papel de “maestra de vida”.

La escuela sufre en su interior las contradicciones de esta carencia de referentes morales en la construcción del individuo. Sigue haciendo suya la tarea de construcción de un sujeto autónomo, pero la autonomía ya no es entendida desde el dominio de la voluntad, sino desde la motivación y la espontaneidad. Su valor supremo es la libertad sin otro contrapeso que ella misma. Respeta la diversidad y la diferencia, pero ante situaciones de conflicto se ve inerte, ya que carece de un marco moral y ético que posibilite la argumentación y el consenso.

Así los alumnos y las alumnas han pasado de ser meros objetos de la acción pedagógica a ser los reyes a los que hay que respetar y valorar, cuyas necesidades se convierten en una dimensión esencial de los programas y proyectos escolares. Sin embargo, sometidos a la necesidad de la satisfacción inmediata, impregnados de la moral precaria y hedonista que les envuelve, tienen dificultades para tolerar la frustración y elaborar proyectos a largo plazo.

La desregulación moral termina afectando a la propia organización escolar. La crisis de los fundamentos políticos morales que han sustentado la práctica escolar provoca que la escuela haga de la eficiencia empresarial su nuevo modelo organizacional.

“La actual reestructuración de la organización educativa busca una nueva inyección de fe que reanime la llama que otrora avivó sus mitos fundamentales. El horizonte postburocrático sobre el que pretende implementarse dicha reestructuración hace de la cultura de la organización el horizonte fundamental de su estrategia de cambio. Las indefiniciones y contradicciones que rodean los diseños curriculares, las resistencias de los profesores y la falta de compromiso con la dirección de cambio, todo ello pretende reconducirse a través de una nueva cultura profesional de la calidad y la excelencia importada de los modelos postfordistas de reorganización industrial. En ella quiere verse la posibilidad de un nuevo patrón de motivación y lealtad al cambio, aunque lo que en realidad parece suscitar es una generalizada indiferencia acomodaticia.”

(Terrén, 1999: 33)

Al igual que sucede en el plano de la sociedad general, en la escuela el cambio de la modernidad a la posmodernidad se vive desde la paradoja y la contradicción. En la organización escolar actual asistimos a la contradicción entre una moral basada en los presupuestos de la modernidad ilustrada y una moral reducida al ámbito de la eficiencia organizativa, «*lo que le hace perder todo sentido crítico y quedar reducida a un mero patrón de motivación instrumental*». Se trata de la convivencia de dos modelos de escuela, la que hace de la emancipación social y de la construcción del ciudadano su función y la que pretende «*no ser ideológica, sino simplemente productiva*».

La desregulación de las funciones de la escuela, el surgimiento de contradicciones en y entre ellas, la anomia moral y ética que parece reinar en su interior, la desorientación que invade la labor de su profesorado, la falta de motivación de su alumnado y el despiste de buena parte de los padres y de las madres, provoca que los sistemas de enseñanza se defiendan reforzando su carácter más marcadamente elitista y seleccionador. La eficacia y la calidad se han convertido en las grandes obsesiones del mundo educativo, pero se las dota la mayoría de las veces de un sentido exclusivamente instrumental.

2.3 Posmodernidad y retos de la escuela

La pregunta que surge necesariamente es, en este contexto de profunda mutación cultural y normativa ¿qué papel le cabe a la escuela?, ¿cuáles son sus funciones en nuestras sociedades de la posmodernidad? Indudablemente en este punto se trasciende el análisis

estrictamente descriptivo y nos encaminamos hacia un discurso del deber ser en el que lo sociológico se funde con lo político, filosófico y ético.

Giddens (1993, 1995, 1997) y muchos otros analistas sociales nos hablan de la necesidad de recuperar un marco moral que garantice la seguridad del individuo y le permita instalarse cómodamente en el mundo. Sin embargo dicha propuesta coloca, una vez más, la idea de persona sobre un terreno resbaladizo, ya que, por un lado, nos introduce de nuevo en un relativismo sin salida, dado que la moral es siempre social, cultural e históricamente situada, y, por otro, el intento resulta vano ya que, debido al proceso de individualización y destradicionalización, nuestra moral es cada vez menos social.

Es decir, en un tiempo de mudanzas, de confusión y de incertidumbres, lo que se necesita son sujetos fuertes capaces de afirmarse y resistir contra todas las fuerzas impersonales que intentan destruirlos. Para salir del riesgo y de la incertidumbre, es necesario un impulso ético capaz de crear una moral transcultural que sirva de fundamento a una especie humana dotada de dignidad y de derechos (Marina, 2000: 133). Frente a la tentativas posmodernas de la eliminación del sujeto y frente a los localismos y reafirmaciones identitarias reduccionistas de toda índole, se trata de formar sujetos capaces de dar sentido a su vida luchando por la dignidad de toda la humanidad.

Llegados a este punto necesariamente hemos de dirigir la mirada a la escuela. La escuela como institución ha tenido tradicionalmente la función de transmitir e inculcar unos determinados valores que respondían a las exigencias del aparato reproductivo y a la necesidad del Estado de organizar el consenso social. Ahora se trata de que la escuela se convierta ella misma en un proyecto ético, es decir, que a través de su organización, de sus prácticas, de sus metodologías didácticas y del currículo impartido la escuela introduzca en su función socializadora un sentido crítico y liberador que satisfaga las demandas que exige la nueva ciudadanía. Es función ineludible de la escuela formar sujetos con posibilidades de autodeterminación, aptos para convivir en cooperación, en el respeto a lo diferente y lo contrario en los otros, capaces de amar la libertad de los demás y comprometidos en la lucha de un mundo más justo y equitativo.

En una palabra, sujetos autónomos capaces de vivir en y para la democracia, entendida esta en su sentido más fuerte como forma ética de vida (Cortina, 1993). Para ello no nos valen los sujetos de la primera modernidad condenados a optar entre dualidades opuestas y contradictorias. La acción de la escuela debe orientar su acción a la totalidad del individuo, es decir, ser capaz de poner en marcha

“ (...) acciones pedagógicas orientadas a la persona en su globalidad –a la razón, al sentimiento, a la voluntad–, para que ésta,

a través de la interacción con los otros, aprenda a apreciar valores, a denunciar su falta y a configurar de forma autónoma su matriz personal de valores. ”

(Hoyos y Martínez , 2004: 8)

Este proyecto ético que la escuela ha de encarnar y llevar adelante no se puede enseñar como una asignatura más, sino que necesariamente se tiene que plasmar en una forma de vivir: «*La ética personal no se aprende en ninguna asignatura, se construye al tiempo que se vive*» (Tomé, 2001). La introducción de asignaturas con un contenido ético puede ayudar, pero son los propios centros escolares los que han de transformarse en contextos éticos formadores de sujetos autónomos comprometidos en la construcción de un mundo más justo y libre.

Ahora bien, el hecho de que la escuela no pueda inhibirse de esta tarea, no implica que se delegue en ella toda la responsabilidad. Es imposible que consiga sola hacer de los individuos sujetos responsables y comprometidos. Necesita la colaboración y el trabajo conjunto de la sociedad civil y política. Se requiere, pues, una gran *movilización educativa* de la sociedad en su conjunto. Como se titula un libro del profesor Marina, de lo que se trata es de aprender a vivir bien. Para lograr esta meta, la escuela ha de empezar por reconocer que una nueva época se ha iniciado y que

“... la escuela, el sistema educativo, tienen que abandonar posiciones ilustradas que la han llevado a instalarse en una finalidad exclusiva y acríticamente socializadora; básicamente transmisora de conocimientos validados por la ciencia y útiles para la ciencia; con una visión dualista del ser humano: cognición vs. afectividad, optando por el desarrollo únicamente cognitivo y despreciando las emociones; con una imagen del conocimiento excesivamente reproductivo y no tanto reconstructivo o descubridor, seguramente porque también impera en la cultura escolar la lógica de la contrastación, no la del descubrimiento. También se ha instalado en una asepsia moral y en una falta de compromiso social, que solo beneficia al status quo. ”

(Proyecto Atlántida, 1999: 2)

Ahora bien, si se trata de hacer del proyecto educativo escolar un proyecto ético, la escuela actual ha de cambiar muchas de sus prácticas educativas y buena parte de su estructura

organizativa³. La vieja escuela burocratizada, centrada en la instrucción y en el mantenimiento de la disciplina, cerrada a su entorno, mirándose a sí misma desde la autocomplacencia, la resignación o la desesperanza está condenada a desaparecer.

Toda escuela y todo centro escolar, si quiere responder a las exigencias éticas de la sociedad actual, tiene que constituirse como una escuela justa y formadora de sujetos autónomos, independientemente de sus méritos y de su futura adscripción en la jerarquía social, que sepan vivir en y trabajar por una sociedad más democrática, justa y libre. Para ello debe poner en el centro de su labor pedagógica la formación de sus alumnos en unos valores éticos. Valores a partir de los cuales los individuos y los grupos puedan ejercer su derecho de construir proyectos de vida buena y feliz, al mismo tiempo que se responsabilizan de las obligaciones que entraña el desarrollo de una ciudadanía exigente, que se propone como objetivo fundamental desarrollar en sociedades plurales condiciones de vida relacionadas con la justicia y la dignidad de las personas. La escuela actual debe huir del adoctrinamiento acrítico y del relativismo anómico. Desde este punto de vista es necesario que en la vida de los centros y en curriculum de toda escuela se trabajen valores de respeto, justicia, igualdad, autonomía y responsabilidad, en una palabra, los derechos humanos.

3

Las familias y su acción educadora

Se han producido cambios tan rápidos y tan profundos en la manera como las personas aman, establecen vínculos afectivos, definen su grado de compromiso y convivencia, tienen hijos, los educan..., que hablar de la familia como si fuera un concepto unívoco resulta hoy por hoy totalmente imposible. La institución familiar, como cualquier otra institución, se encuentra a merced de los cambios que se producen en el contexto espacio-temporal y no puede, por tanto, sustraerse totalmente a las variaciones que se generan en la sociedad que la engloba. Los procesos de individualización, el relativismo axiológico, la pérdida de certezas, la crisis cultural, las transformaciones en torno a la sexualidad, los cambios en el mercado de trabajo, la precariedad laboral, etc., es decir, todos los fenómenos que la globalización y los cambios culturales abarcan, han modificado sustancialmente la estructura y las funciones del modelo familiar occidental y han introducido la diversidad en su seno. Hablar de la familia resulta hoy particularmente difícil, ya que bajo ese sustantivo se engloban pautas familiares sumamente diferentes unas de otras.

Al mismo tiempo, todas las encuestas de valores y actitudes de la población que se han venido realizando a lo largo de los últimos años nos indican que para la mayoría de los individuos la familia sigue teniendo una importancia fundamental. Cuando se les pregunta a los ciudadanos por las cosas que consideran importante en la vida y se les da a elegir entre la familia, el trabajo, el tiempo libre, los amigos, la política y la religión, siempre aparece la familia en primera posición (Elzo, 1999; INJUVE, 2005).

“*En la sociedad española la familia es la fuente máxima de satisfacción vital y de estabilidad emocional. Para los jóvenes la familia es el foro privilegiado de recepción de las ideas clave para la vida y para la interpretación del mundo. Y con esta alta valoración van aparejadas elevadas exigencias y expectativas.*”

(González-Anleo, J. y González-Anleo, J.M., 2008: 236)

Algunos han querido ver una contradicción entre el papel predominante que los adultos y los jóvenes dan a la familia y el aumento creciente de divorcios en las sociedades de la posmodernidad. Sin embargo, son numerosos los estudiosos de la familia que interpretan este fenómeno como la cara inversa de la importancia que se concede a la familia en nuestras sociedades occidentales. En este sentido, se podría decir que la familia, en ocasiones, se muere de éxito, es decir, en una sociedad cada vez más individualista y competitiva exigimos a la familia ser la antítesis de los valores dominantes. Ponemos tanta esperanza y tantas demandas en la familia que es normal que en muchas ocasiones no ésta las pueda colmar. «*De ahí su éxito, de ahí su fragilidad*» (Elzo, 2008).

Así pues, parece que ante un mundo cuyo sentido y significado se va desmoronando poco a poco ante nuestros ojos, buscamos en la familia ese refugio afectivo que dé calor y

³Según Marchesi (2006), la falta de ilusión, confianza, apoyo y fuerza para enfrentarse y superar las dificultades marcan las actitudes del profesorado y del alumnado en el sistema escolar español, así como sus mutuas relaciones. Así, según aparece en el Informe Pisa publicado en el 2006, en el estado español los profesores no expresan expectativas positivas sobre las capacidades, actitudes y posibilidades de aprender de sus alumnos. Únicamente el 35% de los directores de centros escolares opinan que los alumnos ponen el máximo esfuerzo por aprender (la media de la OCDE es el 65%). Del mismo modo, según el mismo Informe, los alumnos y alumnas españoles no se sienten apoyados y ayudados suficiente por sus profesores y profesoras. Así solamente el 48% de los alumnos españoles expresan que sus profesores les da una ayuda adicional cuando lo necesitan (la media de la OCDE se sitúa en el 66%). Este clima negativo en el que parece desenvolverse la relación alumnado- profesorado funciona como curriculum oculto a la manera de lo expresado en las teorías del etiquetaje y es uno de los factores fundamentales para explicar el bajo rendimiento del sistema educativo español y la diferencia en los resultados académicos de los alumnos y alumnas procedentes de diferentes medios socioculturales

seguridad a nuestro proyecto vital (del Valle Loroño, 2004, 2001). La familia ha sido el último refugio que nos ha protegido y lo sigue haciendo de una sociedad cada vez más impersonal, competitiva e individualista (Preciado, 2003). En consecuencia, a pesar de los conflictos que caracterizan en los momentos actuales las relaciones entre hijos/as y sus padres y madres, a pesar de la escasa dedicación en términos generales de éstos a sus hijos e hijas, a pesar, también, de la creciente influencia del grupo de iguales sobre el adolescente y de su entrada cada vez más temprana en el sistema escolar, a pesar de la capacidad de atracción y de influencia de las nuevas tecnologías en la construcción de la identidad de las nuevas generaciones, todas las investigaciones al respecto muestran que la familia sigue ejerciendo una influencia definitiva en el desarrollo, comportamiento y personalidad de los niños/as y adolescentes (Oliva, Parra y Sánchez-Quija, 2002).

Por otra parte, si bien, como hemos dicho, es evidente que la familia está viviendo un rápido y profundo proceso de cambio, desde numerosas investigaciones se insiste en la conveniencia de distinguir en la metamorfosis que está sufriendo la familia dos dimensiones: por un lado, aquellas transformaciones que está afectando a su dimensión formal y, por otro, aquellas que está modificando su función socializadora y educadora.

3.1 Cambios en los modelos familiares

Aunque el modelo familiar español con respecto al del resto de las sociedades europeas ha sufrido cambios de menor intensidad, ya que todavía persiste una cultura de solidaridad familiar y una fortaleza de los lazos familiares que apenas se mantienen en el resto de Europa, sin embargo la familia ha sufrido importantes transformaciones, que no pueden pasar desapercibidas y que de alguna manera van a condicionar las relaciones entre escuela y familia y los propios modelos educativo familiares.

El descenso de la tasa de nupcialidad, En los últimos tiempos se ha retrasado la edad media del matrimonio. Los principales factores socioeconómicos y culturales que han incidido en este fenómeno son: el debilitamiento de los lazos sociales por el creciente proceso de individualización, el precio de la vivienda, la dificultad de acceso al mercado laboral, la proliferación de empleos precarios y el aumento creciente en el proyecto de vida de las mujeres de la importancia que otorgan a su formación y a su acceso al trabajo remunerado, el mayor dominio técnico de la fecundidad, el cambio de la normativa legal sobre las parejas de hecho que cada vez más se está asemejando en derechos legales al matrimonio, las modificaciones de la ley de la herencia y los cambios en la legislación del matrimonio y el divorcio, etc. Además, para algunos estudiosos de la familia el declive de la nupcialidad se debe a que el casarse está perdiendo su función reguladora de las relaciones de pareja y, por tanto, su significado tradicional (González-Anleo, J. y González-Anleo, J. M., 2008: 228).

El surgimiento de nuevos modelos de familia. A pesar de que el modelo nuclear tradicional de familia (padre, madre con o sin hijos) sigue siendo mayoritaria en la sociedad española actual, el Informe del Instituto de Estadística de Mayo del 2004 mostraba como un 25% de los hogares españoles está conformado por lo que se conoce como “nuevas formas de familia”: parejas de hecho, parejas y matrimonios de homosexuales, unipersonales, monoparentales... Son cada vez más los hogares y éstos son cada vez más diversos, con un aumento creciente de las personas que viven solas.

En este apartado, todos los estudiosos de la familia llaman la atención sobre el creciente porcentaje de hijos nacidos fuera del matrimonio, que casi se ha triplicado desde el año 1996. Este hecho no se puede explicar únicamente como un aumento de embarazos no deseados, sino fundamentalmente como parte de una nueva concepción de la maternidad fuera de estructuras biparentales.

Cambios en relación a la pareja. Las familias aparecen en la actualidad, muy alejadas del modelo tradicional en el que los papeles de padre y madre estaban fuertemente estructurados y sometidos a mínimas variaciones. A la madre correspondía el mundo de los afectos y se encargaba de las tareas domésticas y de crianza y educación de los hijos e hijas, mientras que el padre, desde una mayor distancia afectiva, se encargaba del mantenimiento económico familiar y aparecía como la máxima autoridad sancionadora, ante la cual todos los miembros de la unidad familiar tenían que rendir cuentas en última instancia. Estos roles tradicionales se han resquebrajado, dando lugar a una nueva cultura familiar que se caracteriza por «*una nueva feminidad abierta a la vida pública y profesional, una paternidad “descentrada”, es decir, despojada de su patriarcal aula de dominio y autoridad*» (González-Anleo y González-Anleo, 1008: 235). Esta transformación corresponde a lo que Martín Holgado ha llamado muy acertadamente el paso de la fase del paidocentrismo a la del adultocentrismo (Martín Holgado, 2006).

Al propio tiempo, estos cambios en los contenidos tradicionales de los roles familiares implican un proceso de privatización, de emancipación individual frente a las normas y frente a las autoridades tradicionales. Es decir, frente a la familia autoritaria y disciplinaria tradicional, nos encontramos hoy con una familia afectiva, sentimental, psicologizada, en la que las regulaciones dentro del marco de la familia se hacen a través de criterios y mecanismos afectivos o sentimentales, íntimos, emocionales.

La relación de la pareja, entonces, no viene dado por un proyecto común dado de antemano. Es el resultado de continuas negociaciones nunca acabadas que se van construyendo en el interior de la pareja. Cada vez hay menos actores con sus guiones de vida previamente escritos y más individuos obligados a articular y a coordinar en la convivencia diaria familiar afectos, intereses, expectativas personales y condiciones objetivas de relación. Es lógico, por tanto, que la estabilidad familiar no sea ya algo que se

presuponga. Por el contrario, en la sociedad actual la incertidumbre acompaña siempre el mundo de los afectos y del amor.

Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernstein al analizar el proceso de individualización aplicado a las familias afirman que la individualización produce el ideal del matrimonio por amor, pero

“Para el amor destradicionalizado, todo se presenta en forma de “yo”: la verdad, el derecho, la moral, la salvación, el más allá y la autenticidad. Este amor moderno tiene su fundamento en sí mismo, por tanto en los individuos que lo viven.”

(Beck y Beck-Gernstein, 1998: 236)

Sus palabras implícitamente aluden a este proceso de desinstitucionalización de la familia que la individualización ha originado, en el que las formas de entender y llevar a cabo la convivencia, los vínculos afectivos y sexuales, la forma de concebir los afectos y las responsabilidades no derivan de normas externas y universalmente admitidas. Cada pareja nos sitúa ante dos individualidades, cada uno con sus criterios, gustos, deseos y necesidades e intereses propios, que se ve obligada a compaginar con la otra persona en una negociación nunca acabada.

En el momento actual estamos asistiendo a la contienda entre dos modelos de amor. Por un lado, el amor romántico tradicional que concebía la pareja como un proceso de fusión de dos individualidades en una. Es decir, se trataba de compartir absolutamente todo, pasar el mayor tiempo posible juntos, tener las mismas amistades, gustos y actividades, dormir en la misma habitación y en la misma cama, en una palabra, formar un todo con el otro. Por otro, el amor de la posmodernidad y de la individualización, es decir, un amor que no quiere perderse en la pareja renunciando a una vida individual. Esto es:

“Hoy en día el amor no se valora si no es compatible con una vida propia. Solo se valora el amor si permite la libertad y permite proyectos personales. Cada uno quiere ser libre dentro de la pareja, llevar su propia vida dentro de la pareja.”

(Lipovetsky, 2003: 84)

Esta autonomía en la pareja es esencialmente nueva para las mujeres. Éstas desde hace ya unas décadas empiezan a no querer renunciar a sus estudios, trabajo, promoción profesional, independencia, aficiones, a una identidad propia y, como afirma Lipovetsky, a no ser únicamente “señora de” y construir e inventar su propia vida. «*La posmodernidad coincide con la post-mujer-ama de casa*» (Lipovetsky, 2003:86).

Desde estos parámetros la estabilidad familiar no se da por supuesto nunca, sino que, por el contrario, al igual de lo que ocurre en la sociedad grande, la incertidumbre reina en el mundo de los afectos y del amor.

“*La norma la establece cada pareja, cuando no cada individuo en la pareja. Son o pretenden ser autónomos, esto es, creadores de sus propias normas. Esta es la fuerza y la debilidad del matrimonio moderno y la causa del vértigo y de sus múltiples incertidumbres.*”

(Elzo, 2008: 72)

No es de extrañar entonces que los matrimonios, las parejas y las uniones de hecho sean cada día breves y duren menos años. Parece que una sociedad individualizada y hedonista, en la que la felicidad se homologa a vivir el instante placentero con grandes dificultades para integrar el dolor, la renuncia, las dificultades y los fracasos cotidianos en un proyecto sostenido de vida no ayuda a adoptar compromisos duraderos en el tiempo. En ocasiones la vida familiar no es más que una serie de episodios distintos con personas diferentes a lo largo del ciclo vital.

Así parece que

“*La familia post-moderna es la familia en la que los individuos construyen y vuelven a construir libremente, durante el tiempo que les da la gana y como les da la gana. No se respeta la familia como familia, no se respeta a la familia como institución, pero se respeta a la familia como instrumento de complemento psicológico de las personas. La familia de antaño, que era obligatoria, que tenía muchas obligaciones, se ha vuelto una familia emocional y muy flexible. Es como una prótesis individualista. La familia es ahora una institución dentro de la cual los derechos y los deseos subjetivos son más fuertes que las obligaciones colectivas.*”

(Lipovetsky, 2003: 83)

Caída de la natalidad y cambios en la actitud frente a la maternidad y la paternidad.

Como es sabido, la natalidad ha caído en España de forma brusca en las dos últimas décadas. Aunque en los últimos años se acusa un leve repunte, gracias a la tasa de natalidad de las mujeres inmigrantes, vivimos en el país con menor porcentaje de natalidad, por debajo de la media de Europa. Los niños y las niñas se han convertido en un artículo de lujo. Son cada vez más numerosos los hijos únicos y, al retrasar cada vez más las mujeres el momento de tener hijos, aumentan progresivamente aquellas parejas a las que se les pasa el momento de la procreación.

El hecho de tener menos hijos no significa que el tenerlos haya perdido importancia. Por el contrario, ésta ha crecido significativamente, ya que se tienen menos hijos y los que se tienen se desean más. Frente a una sociedad que nos educa para la racionalidad instrumental y la competencia, en la que lo que importa son los objetivos a conseguir y no los sentimientos o la humanidad que existe en ellos, los hijos representan la contrarreplica. Son la expresión del lado emocional, tierno y afectivo de las personas. Se comprende que para estos padres y madres el niño ocupe una posición central en la estructura familiar y escolar: todo debe girar en torno suyo y no es el niño o la niña quien tiene que adaptarse al sistema, a sus normas y obligaciones, sino el sistema al niño. Así la concepción tradicional de la infancia que partía no tanto de las necesidades o características emocionales del niño y de la niña, cuanto de sus futuros papeles de adulto sufre un vuelco radical. Unas relaciones pedagógicas basadas en la autoridad y en el dominio de sí mismos, que renegaban de todo tipo de espontaneidad que abriera brecha en la jerarquía que imperaba en su interior, van a ser sustituidas por una pedagogía en la que prima el afecto, la comprensión, el diálogo, la tolerancia, la paciencia, la complicidad, la amistad, la espontaneidad... Así el profesor Martín Hidalgo describe la realidad familiar actual como el paso de la expresión “la letra con sangre entra” a la de “mi mamá me mima”.

Pero, paralelamente, surge una contradicción con las demandas sociales, pues los hijos e hijas exigen una dedicación que choca con las aspiraciones y exigencias profesionales y laborales y pueden llegar a competir con ellas en tiempo y dedicación. Además las tareas y los deberes de los padres y las madres son, en la actualidad, mayores que en épocas anteriores. Se encuentran ante mayores dificultades a la hora de educar a sus hijos e hijas. Al mismo tiempo, apenas poseen modelos que les sirva de orientación. Por tanto, el temor al fracaso es vivido con mucha intensidad. De esta manera, lo económico no explica únicamente el menor número de hijos: asusta también la responsabilidad ante lo que será el futuro de los hijos e hijas y se tiene terror a equivocarse.

Desde esta perspectiva cabe entender las contradicciones y tensiones de género que se dan en el interior de la familia, ya que los varones no han sabido asumir en la mayoría de los casos la corresponsabilidad en el hogar que están exigiendo en el momento actual las mujeres y siguen siendo éstas quienes asumen principalmente el volumen de la carga que representan los hijos en este aspecto.

Ahora bien, los conflictos desencadenados en el interior de la pareja por esta ausencia de corresponsabilidad no son los únicos que se derivan de la falta de conciliación de la vida laboral y profesional de los padres y madres. Hoy nos enfrentamos con un hecho sumamente preocupante: con la soledad de sus hijos e hijas. Y toda una serie de fenómenos sociales están uniendo sus fuerzas para que esta situación vaya en aumento.

Así, por un lado, nos encontramos frente a padres y madres que, ante el deseo de ambos de llevar adelante un proyecto profesional, se preocupan por negociar con la pareja su grado de autonomía personal, pero que se despistan en lo que concierne a pactar su grado de responsabilidad para con sus hijas e hijos y el tiempo a dedicar a su cuidado y acompañamiento.

Por otra parte, en nuestras sociedades materialistas y de consumo se pone un excesivo énfasis en lo material y en la dimensión profesional. El triunfo personal está relacionado únicamente con el ascenso en la jerarquía social y el logro de estatus profesional. En este escenario, las mujeres están sufriendo un proceso de inculturización en los valores masculinos, que no va acompañado de una asimilación e interiorización de los valores femeninos por parte de los varones. De ahí que se esté produciendo en nuestras sociedades toda una desvalorización de las dimensiones del cuidado, propias, incluso en nuestros días, de las mujeres. Vivimos, pues, en una especie de contradicción: los hijos son un bien muy querido, pero ocupan un segundo lugar de cara a la dimensión profesional.

Al mismo tiempo, las familias actuales conforman hogares dispersos, es decir, cada miembro está enfrascado dentro del ámbito familiar en sus asuntos personales y cuenta con un espacio propio dentro del domicilio familiar. Son raras las ocasiones en la que todos los miembros de una familia participan en alguna actividad común y en un mismo espacio. Cada miembro familiar está tan metido en sus asuntos personales, que apenas tiene tiempo para participar de la vida familiar. Ésta comienza a ser sentida como una carga y, en ocasiones, los miembros de una familia encuentran más satisfacciones fuera del hogar que en la vida de familia.

Cambios en las relaciones padres- hijos. Uno de los rasgos que diferencia los hogares de hoy de las familias tradicionales es que a sus miembros les obsesiona establecer entre sí una relación más democrática y menos impositiva. Desean construir una convivencia familiar basada en la reciprocidad y la colaboración. Huyen del verticalismo y del autoritarismo en las relaciones familiares y hacen del diálogo y la comunicación el vértice de la vida en el hogar. Se puede percibir un incremento de la igualdad, la tolerancia, el respeto e, incluso, la camaradería y complicidad. En contraposición a cuando fueron hijos e hijas, son padres y madres que temen y rechazan recurrir al poder que les confiere el rol y tienen dificultades para distinguir la autoridad del autoritarismo. Así pues, es posible que del abuso de la autoridad estemos pasando a una falta de su uso.

Todos estos cambios familiares en su estructura interna y en las relaciones con sus hijos necesariamente han acabado erosionando los modelos educativos familiares y modificando las tradicionales relaciones que se daban entre la familia y la otra instancia social que de un modo explícito se dedica a la educación de sus hijos e hijas, la escuela. De ahí que, 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, familia y escuela se han visto modificadas lo suficiente como para que en estos momentos en numerosas ocasiones no se encuentren.

3.2 Cambios en los modelos educativos familiares

Los cambios en las formas familiares han terminado provocando modificaciones profundas en los modelos educativos familiares. Hace ya unos años, en un estudio del Ministerio español de Asuntos sociales⁴ se proponía una clasificación de diferentes modelos educativos familiares (autoritario, democrático, permisivo y mixto) a los que se intentaba de alguna manera cuantificar.

De acuerdo con dicho estudio, el modelo autoritario, basado en una estructuración rígida de roles, estaba siendo sustituido por un modelo democrático o de apoyo caracterizado por un clima familiar equilibrado y cálido, en el que dominan el diálogo, el respeto, la comunicación y la recompensa. De hecho, todas las investigaciones sobre las familias o la juventud detectan en la actualidad unas relaciones familiares más democráticas, en las que la tolerancia y el consenso son los valores dominantes y la senda por la que transcurre la vida familiar y las relaciones padres-hijos. Es lógico que cuando los hijos son un bien preciado y los padres se decidan a traerlos al mundo a una edad más tardía como fruto de una decisión responsable y con una situación económica generalmente más desahogada que en períodos anteriores, sea el modelo democrático el que vaya tomando preeminencia sobre el autoritario.

Ahora bien, junto al modelo democrático en nuestras sociedades de la posmodernidad, se yuxtapone un modelo familiar permisivo, sin pautas coherentes de conducta, errático en sus normas, en el que los padres transmiten un mensaje de impotencia y de frustración. Así en numerosas investigaciones⁵ se descubre que las familias a menudo están desconcertadas e, incluso, en ocasiones, sobrepasadas, a la hora de educar a sus hijos e hijas. Este modelo educativo familiar se corresponde con familias que han tenido muy claro lo que no querían hacer, pero

⁴AAVV (1995): Relaciones padres-hijos. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales

⁵Ver Elisa Usategui Basozabal y Ana Irene del Valle Loroño (2007): La escuela sola. Voces del profesorado. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa Fundazioa

no tanto qué es lo que debían hacer. Es decir, al alejarse y rechazar los patrones educativos de sus padres y madres, se han quedado sin modelos de referencia. Al mismo tiempo, al contrario de sus progenitores, tienen una imagen roussoniana de la infancia, esto es, los niños y niñas poseen una bondad natural a la que hay que dejar desarrollarse espontánea y naturalmente y con las mínimas cortapisas. El miedo a provocar “traumas” y a adoctrinar, ha desembocado en un dejar hacer que, a su vez, ha convertido a sus hijos e hijas en auténticos tiranos en el hogar. Así parece que en algunas familias son los hijos e hijas los que mandan.

En este sentido desde diversas instancias nos ponen sobre aviso de que estamos ante una crisis en el modelo educativo y socializador de las familias, ya que los padres y las madres han renunciado en numerosas ocasiones al ejercicio de su autoridad. Sean cuáles sean las razones de semejante dejación, lo importante de cara a la educación y a la relación de las familias con la escuela es que: los padres se encuentran ante claras dificultades para poner límites a los hijos; además éstos manifiestan en numerosas ocasiones actitudes claramente dictatoriales para con sus padres y madres; y, por último, en los hogares prevalecen los consensos consentidos y las ausencias de conflictos por parálisis y miedo a educar por parte de los adultos.

Junto a esta dejación de autoridad, la nueva organización de las familias, debido, como se ha dicho anteriormente, a la sobrevaloración de la esfera profesional y a la práctica inexistencia de políticas de conciliación de la vida profesional y personal, la falta de tiempo para el cuidado y la crisis de los modelos educativos familiares en un entorno dominado por el relativismo y la fragmentación ética, están teniendo como efecto perverso la impotencia de los padres a la hora de poner límites a sus hijos.

Cuando se escucha a los profesores, a los padres e incluso a los propios jóvenes, da la sensación que este modelo educativo permisivo, tradicionalmente llamado del *laissez faire*, está más extendido de lo que se supone. Parece que los padres y las madres han reducido su labor parental a crear y mantener hogares pacíficos y gratificantes, olvidándose o renunciando en aras a la concordia familiar a su función de inculcar a sus hijos e hijas las normas, los valores y modelos de referencia sin cuya interiorización difícilmente éstos y éstas devendrán sujetos éticos integrados en las sociedades y capaces de desarrollar una ciudadanía responsable.

Sin embargo, las normas y los límites ocupan un lugar importante en el proceso de socialización, esto es, son indispensables en todo proceso educativo en el que se quiera desarrollar en el niño y en el adolescente aquellos rasgos, actitudes, conductas o valores que se consideran indispensables para su desarrollo cognoscitivo y emocional y para su integración social. La pura espontaneidad no cabe en la vida social y la educación tiene que inculcar en el niño la capacidad de renunciar o autocontrolar aquellas tendencias que de alguna manera entorpecen su desarrollo personal y su relación con las otras personas. Sin ningún tipo de control, el niño va interiorizando y aprendiendo que todo vale y que todo está permitido, y,

así, sin ningún tipo de barrera, creamos seres que no saben contenerse a los impulsos del momento. Por tanto la “debilidad educativa” de la familia se torna claramente 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.

Los efectos negativos del modelo permisivo se agravan por la peligrosa combinación que se da actualmente entre la excesiva permisividad y el marcado proteccionismo que tienen las familias en la educación de los hijos. De acuerdo con Martín Holgado la disminución del número de hijos, el deseo de compensar el poco tiempo compartido con ellos, cierto sentimiento de culpabilidad por robarles un lugar que en el fondo están convencido que les pertenece y una concepción presentista de la felicidad, mueven a los padres y a las madres a llevar adelante un estilo educativo que forma individuos que

“La falta de oportunidades para familiarizarse con el recorte que imponen el “no” y el límite, no han podido ejercitarse en la tolerancia a la frustración, ni desarrollar la capacidad de demora de la gratificación, ambas necesarias, entre otras cosas, para que se haga posible el invertir esfuerzo en el presente con el propósito de cosechar satisfacciones a medio o largo plazo.”

(Martín Holgado, 2006: 104)

Así, un excesivo proteccionismo y una carencia de límites, no solamente guarda relación con la capacidad de renuncia y la fortaleza para cuando vengan los tiempos de privación, sino también con la motivación y el deseo de superación. Pero, por el contrario, los padres y las madres, al acostumbrar a sus hijos e hijas a hacer realidad sus deseos al instante, no favorecen la persistencia en ellos de proyectos, ilusiones, esperanzas, expectativas de cierta duración. Ni tan siquiera el sentido de la responsabilidad.

Por tanto, en nuestras sociedades se da una clara contradicción entre una estructura socioeconómica dura y competitiva y una cultura dominante blanda y permisiva. Muchos fracasos de los jóvenes en nuestras sociedades se deben a que sus familias sobreprotectoras han sido incapaces de dotarles de las herramientas necesarias que la estructura socioeconómica demanda. Ésta exige jóvenes competitivos, fuertes, con espíritu de superación, perseverantes, amantes del trabajo duro, dispuestos al sacrificio y lanzados al éxito. En cambio el ambiente cultural que los envuelve les ha transmitido justamente lo contrario: el hedonismo, la buena vida, la comodidad, el ocio, el pasarlo bien. En este punto, la encuesta europea de valores nos revela que entre las cualidades que los niños desarrollan en casa, en el caso español la determinación, el trabajo duro, la abnegación, junto con la fe religiosa, figuran en los cuatro últimos lugares (España 2000: 145).

Por otra parte, estas familias permisivas han querido y quieren practicar con sus hijos e hijas un tipo de educación neutral y avalorativa. No son conscientes que semejantes pedagogías les deja vacíos éticamente. Es decir, el miedo a caer en el autoritarismo y en el adoctrinamiento, les ha llevado, en ocasiones, a evitar inculcar a sus hijos e hijas un sistema explícito y determinado de valores. Inmersos también ellos en el minimalismo moral, la máxima para sus hijos e hijas es que “elijan de mayores”, y este elegir abarca, no solo el ámbito profesional, sino también el sistema de creencias éticas, religiosas y morales que desean sostener. Olvidándose de que es imposible dejar de transmitir valores, muchas familias están traspasando a sus hijos e hijas su propio vacío ético, sin pertrecharles de referencias para hacer frente a los males de una sociedad hedonista, consumista, materialista, individualista, del éxito fácil, es decir, de todos esos males de los que los propios progenitores se quejan tanto. De esta manera, se favorece, una vez más, personalidades débiles para una sociedad tremendamente competitiva y dura.

Por otra parte, el estudio *La escuela sola. Voces del profesorado* (Usategui y Valle, 2007) puso de manifiesto que la sensación de riesgo e incertidumbre que se vive en las sociedades de la posmodernidad ha acabado modificando sustancialmente las expectativas de los padres con respecto a la escuela. A través de una serie de entrevistas a profesores y agentes educativos se detectó que, si bien, al igual que en épocas anteriores, las familias por encima de todo velan por la felicidad de sus hijos e hijas, en la actualidad hacen del término felicidad una interpretación preferentemente materialista: el bienestar económico y una buena posición en el mercado laboral.

Las familias son conscientes de las dificultades de integración en un mundo profesional cada vez más exigente y competitivo. Por primera vez en la historia, los padres han perdido la confianza en que, por muy mal que vayan las cosas, sus hijos mejorarán sus condiciones de vida. La idea de una mejora continua de las generaciones en las condiciones materiales de vida ha desaparecido. El riesgo ha tomado cuerpo en nuestra sociedad y hoy muchos padres sienten temor y preocupación ante la inseguridad que se cierne sobre el futuro de sus hijos. Por tanto, lo primero en que se fijan es en la dimensión más instrumental de la escuela, es decir, exigirán que la escuela dote a sus hijos de los instrumentos necesarios para su futura integración laboral.

Desde estos presupuestos, ¿qué dimensiones de la vida escolar de sus hijos valoran? Indudablemente, en palabras del profesorado y de los agentes educativos que se entrevistaron, el rendimiento escolar. Las familias como consumidoras de educación favorecen y fortalecen las dimensiones y mecanismos más instrumentales y competitivos del mercado escolar. Para las familias la calidad entendida como eficacia toma cuerpo en sus expectativas y demandas hacia la escuela. La lógica de mercado ha entrado en la escuela y, además, esta actitud de la familia se ve reforzada cuando a finales y comienzos de curso desde los gobiernos, periódicos e instituciones se hacen eco del palmarés de los diferentes centros.

4.1 El mundo de los jóvenes y adolescentes

Hablar de los adolescentes y de los jóvenes no significa remitirnos a una dimensión aparte de lo que se vive y se respira en el ámbito de la sociedad en general. Los jóvenes viven el mismo mundo de los adultos y están sometidos a sus mismas influencias. Sin embargo hay algunos factores estructurantes que definen la cultura juvenil y adolescente. Entre ellos cabe destacar:

Mayor nivel de educación y alto poder adquisitivo. Los jóvenes y adolescentes de hoy día son menos que hace unas décadas, pero en términos generales y a nivel formal tienen un mayor nivel de educación, un mayor nivel adquisitivo, un mayor acceso a todo tipo de bienes y servicios, un nivel de autonomía y de libertad hasta ahora nunca conocidos por los grupos de su edad, y, además, aunque muchas veces no tienen la edad para votar, tienen mayores posibilidades de hacerse oír a través de todo tipo de movimientos de protesta que pueden alcanzar importantes cotas de violencia y combatividad. Por otra parte, son amantes del riesgo y de las emociones fuertes, como lo evidencia el creciente aumento de la mortalidad juvenil y adolescente debido a causas diversas: accidentes de circulación, abuso de drogas, violencia juvenil.... Y muchos de ellos son hijos o hijas únicos.

Alargamiento de la adolescencia y la juventud. Al propio tiempo la adolescencia y la juventud se propongan cada vez más en el tiempo, ya que comienzan antes y terminan más tarde (Elzo, 2008; Cavalli y Galland (dirs.), 1993). Esto provoca una adolescentización de toda la sociedad española y vasca (Elzo, 2008: 7), que se refuerza, según Elzo, por el marcado predominio del modelo mediterráneo de tránsito a la edad adulta. Este autor caracteriza dicho modelo por una prolongación de la escolaridad, una fase prolongada de precariedad laboral al término de los estudios, a diferencia del modelo nórdico, un alargamiento de cohabitación con los padres. Así pues, aunque en el imaginario juvenil la emancipación sigue ocupando un lugar importante, en la realidad cotidiana entre nuestros jóvenes predomina el síndrome de Peter Pan, el niño que no quería crecer o no le dejaban crecer. Así, según Eurostat, nuestros jóvenes presentan los porcentajes más abultados de convivencia con los padres y madres y, además, como han constatado numerosas investigaciones, se encuentran muy a gusto en esa situación, están cómodos en el hogar de sus padres y, en muchas ocasiones, no sienten el menor apremio para marcharse e independizarse. Algunos autores comentan que desde hace unos años al síndrome de Peter Pan hay que añadir el complejo de niño mimado, es decir, adolescentes y jóvenes, muy a menudo hijos/hijas únicos, que concentran toda la atención de unos padres y unas madres que, a medida que se eleva el nivel de consumo, les dotan de todas las comodidades materiales posibles.

Indudablemente este retraso en la emancipación del hogar no favorece el fortalecimiento del sentido de la responsabilidad en los jóvenes ni el surgimiento de una conciencia de ciudadanía. Por el contrario, más que por ser ciudadanos comprometidos, nuestros jóvenes, como veremos más adelante, comienzan a distinguirse por ser consumidores convulsivos de bienes que producen un placer superficial e inmediato. No es de extrañar, pues, el auge que ha cobrado en los últimos años la industria juvenil y adolescente en todas sus ramificaciones y productos.

Las nuevas tecnologías. Otros de los elementos que está configurando las identidades y las prácticas juveniles es la revolución tecnológica que están viviendo nuestras sociedades, sobre todo aquella que afecta al mundo de la comunicación: chats, Messenger, Internet, móviles.... A través de estos medios *«los jóvenes están construyendo una nueva forma de vincularse con el otro, de estar con el otro mediatizado, de vivir distintas experiencias de sociabilidad, identidad y subjetividad»* (Sarena, 2006). Esto es así porque las nuevas tecnologías han creado una nueva cultura simbólica en la que los medios de comunicación ya no son simples transmisores de información o simples instrumentos de entretenimiento, sino que en las sociedades de la posmodernidad se han convertido en poderosos sistemas de representación simbólica que atraviesan toda la sociedad. Y nuestros jóvenes están siendo socializados tecnológicamente, es decir, crecen en un mundo configurado por esta sociedad de la información que forma parte de su experiencia cotidiana y que ha sustituido a la cultura del libro de sus padres y madres. Así es frecuente que sean los jóvenes los que enseñan a sus padres y madres el manejo de las nuevas tecnologías; manejo que no han aprendido en su educación formal, muchas veces a años luz de las nuevas tecnologías, sino en la práctica, en la manipulación de ordenadores, videojuegos, consolas, etc., con los que se familiarizan casi desde que han nacido. De hecho es una generación que ha naturalizado tanto las posibilidades que les ofrecen las nuevas tecnologías, que les resulta difícil imaginar ya una realidad sin ellas.

Esta omnipresencia de las nuevas tecnologías en la vida de los jóvenes tiene una serie de consecuencias importantes. Sirviéndonos, en parte, de los análisis de Boschma (2000: 59-63), que ha acuñado el término “generación einstein” para denominar a la juventud actual, señalamos los siguientes:

- **Fin de los monopolios del conocimiento.** El tiempo en el que la palabra impresa o hablada por radio y televisión equivalía a “la verdad” ha quedado definitivamente atrás con la llegada de Internet. Hoy en día hay una saturación de información y los jóvenes están acostumbrados a vivir en un entorno en el que nadie se erige como portador único de la verdad. Ya no vinculan verdad y autoridad y aquellas instituciones o personas que hasta ahora ostentaban el monopolio del saber pasan a ser una fuente más de conocimiento

- **Modo diverso de adquirir la información.** Las nuevas tecnologías favorecen la autonomía de los jóvenes a la hora de aprender. Internet da la posibilidad de conocer el mundo a partir de sus propias preferencias e intereses. Tienen una visión fragmentaria y parcelada del mundo, pero no lo ven como algo problemático.

“*Los jóvenes en Internet navegan sin rumbo definido, cada objeto es un deseo posible, cada lugar es el centro de orientación. No hay un punto de partida, ni de llegada, sólo hay un tránsito indefinido, es la práctica de la deriva para la cual se ha diseñado la arquitectura digital. En Internet cada espacio invita a quedarse dentro, a pasar de un sitio a otro sin abandonarlo. Cada link es la oportunidad / tentación para ir a otro link y permanecer dentro de la Red, en movimiento permanente, para descubrir nuevos y más placenteros objetos para ver y desear.*”

(Sarena, 2000: 8)

- **Modificación del papel del ordenador.** Mientras que la generación anterior plantean el ordenador como una máquina de escribir perfeccionada e Internet como una inmensa biblioteca, los jóvenes comprenden perfectamente que son instrumentos de comunicación interactivo. Es *un centro de encuentro sin horario de cierre*.
- **Instrumento de autopresentación.** Los jóvenes no usan Internet solamente para comunicarse con sus amigos, sino fundamentalmente para construirse una identidad y hacerse publicidad de sí mismos, para ver y ser vistos. Es un fabuloso instrumento de interacción social que les permite mostrar al mundo sus gustos, aficiones, anécdotas, experiencias, problemas, opiniones, deseos... Es decir, un medio que les permite interactuar con un campo infinito de individuos, de crearse una personalidad virtual y de experimentar con ella. Los jóvenes, mejor que cualquier otro grupo social, están familiarizados con las formas de identidad y sociabilidad que plantean las nuevas tecnologías. Un espacio sin materialidad pero con referencias, en el que avanzan configurando relaciones con el entorno y los otros. Y los jóvenes se representan la Red así, como un espacio donde todo puede ser mirado y todo puede ser mostrado. Es frecuente que la representen como un espacio sin censura, disponible para quien quiera fantasear contemplando los objetos de sus deseos. La imaginan como un espacio donde todo está visible para el navegante que se arriesgue a buscarlo o simplemente lo encuentre. Crecientemente socializados en el circuito mediático, los jóvenes hallan en esta experiencia una fuerte satisfacción simbólica. Las diferencias de grupo social, institución o interés, desaparecen se diluyen en la red (Muriel, 2004).

- **Medio y espacio fundamental en el juego afectivo.** Los jóvenes utilizan cada vez más Internet para ligar, para mostrarse y participar en el juego de las relaciones afectivas con personas del mismo o de diferente sexo. Esto último es lo de menos. Lo novedoso es que se rompe los límites entre lo privado y lo público y en el ciberespacio se pugna para ver quien es más atractivo: se coloca la foto, lo más retocada posible con la finalidad de explotar al máximo el atractivo y a esperar las valoraciones y el contacto. Además Internet posibilita la multiplicidad de relaciones.
- **Espacio de libertad.** Uno de los mayores atractivos de la red para los jóvenes es que el ciberespacio representa un espacio de libertad. No vislumbran para nada que la red puede estar controlada por los adultos. Así, del mismo modo, como veremos, que han hecho de la noche una cultura de libertad y de descontrol, en el ciberespacio se sienten libres, sin la vigilancia y la intervención de los adultos. Viven Internet como un terreno de y para ellos, como un terreno en el que reina la libertad y la soledad desaparece, ya que en todo momento existe la posibilidad de contactar con jóvenes de los más diversos lugares del mundo. Internet ofrece, pues a los jóvenes, dos grandes atractivos, la libertad y la multiculturalidad. De tal modo que las normas de su contexto social pierden toda dimensión universal que podía tener para sus padres y madres, socializados en un mundo más cerrado, y les da la posibilidad de construir y probar nuevas identidades con noción de relatividad cultural.
- **Empoderamiento.** A través de Internet y las nuevas tecnologías los jóvenes adquieren un poder único. Y, además, son conscientes de ello. A través de sus blogs pueden castigar o popularizar empresas o a marcas, pueden bloquear páginas web mediante la acción conjunta con otros jóvenes, pueden tomar el pelo o abusar colgando fotos, chateando... Y todo ello, en numerosas ocasiones, sin sentido de responsabilidad o de culpabilidad.
- **Lo cerrado se vuelve abierto.** Las nuevas tecnologías han abierto la sociedad y permite elegir entre miles de opciones diferentes, desde religiones u opciones políticas a comidas o amigos de otros países y culturas. Esta apertura ha entrado en el interior de la persona, de tal que empieza a ser normal airear en público los sentimientos más íntimos. En cierto sentido, los jóvenes empiezan a ser socializados en una devaluación de las emociones, con el riesgo de hacerse drogadictos del sentir, es decir, individuos que buscan constantemente sentimientos y emociones diferentes, propios o ajenos, prisioneros de un sentir superficial que apenas deja poso.

Ahora bien, la cuestión que se plantea en estos momentos es cómo van a influir las nuevas tecnologías en estos jóvenes cada día más encerrados en sus cuartos, comunicándose virtualmente con los otros, jugando solos o en red con sus ordenadores, chateando muchas veces con alguien que no conocen o citándose a ciegas sin vislumbrar los peligros que ello puede entrañar.

Los investigadores no se ponen de acuerdo. Así, por ejemplo, en relación a los videojuegos, mientras que para unos las pruebas avalan sus efectos positivos, ya que «*con ellos se consigue una mayor concentración y una mayor coordinación entre ojo y mano, y un mejor sentido de la estrategia*» (Boschma, 2000: 121), para otros investigadores;

“*Los videojuegos constituirían un cierto “mundo aparte” que no solamente excluye a los de afuera (los adultos) sino que también aísla a los de dentro (los adolescentes). Y lo hace de una forma progresiva, en una dinámica adictiva motivada por el poder del propio juego (como en las adicciones farmacológicas, el poder de “enganchar” se atribuye casi en exclusiva a la propia “droga”); y ya veremos que no es la única similitud entre los dos imaginarios.*”

(Rodríguez, 2002: 242)

Así pues, la influencia de Internet y de las nuevas tecnologías en los jóvenes es una cuestión abierta a la que nuevas investigaciones han de dar respuesta.

Desigualdades de género. A pesar de que hay un igualitarismo formal entre chicas y chicos asumido por los y las jóvenes, sin embargo manejan estereotipos de género que responden a patrones tradicionales de masculinidad y feminidad. Así, en una reciente investigación⁶ se constata que los diversos estereotipos de género a los cuales los/as jóvenes y adolescentes tratan de adaptar sus vivencias afectivas y sexuales responden a patrones sociales de masculinidad y feminidad que implican relaciones de desigualdad social y sexual en las que los varones siguen poseyendo la posición hegemónica. El arquetipo viril dominante es un varón joven, arriesgado, valiente, franco, contundente y firme, que reprime la empatía y las reacciones demasiado afectivas por las otras personas o seres de la naturaleza. Este arquetipo muestra la separación y la diferencia con otros seres humanos, más que la unión y la tolerancia

Así pues, no es de extrañar que, aunque la violencia adolescente y juvenil femenina empieza a tener ya una consistencia estadística, sin embargo la violencia juvenil sea mayoritariamente masculina. Ni tampoco que los protagonistas del acoso escolar, fenómeno que ha irrumpido en las aulas y ha tomado un lugar prioritario en las preocupaciones y análisis

⁶ *Violencia de género en las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes de Bilbao*, subvencionada por el Exmo Ayuntamiento de Bilbao y realizada en el 2008 por las profesoras de la Universidad del País Vasco Mila Amurrio, Ane Larrinaga, Elisa Usategui y Ana Irene del Valle.

de los especialistas en educación, solo comparable al fracaso escolar, tengan en la mayoría de las ocasiones nombres masculinos.

Trabajo escaso y precario. Un problema con que los jóvenes se encuentran es la falta de trabajo. La precariedad laboral constituye en estos momentos un grave problema que afecta fundamentalmente a los más jóvenes. Otro de los rasgos del empleo juvenil es la temporalidad. Por último, la juventud española padece también la segmentación del mercado laboral, que no discrimina únicamente a los jóvenes con bajos logros académicos y de familias con menos recursos económicos. Hay también segmentación por género, por espacios y por redes.

Estas dificultades de los jóvenes para insertarse en el mercado laboral tienen una serie de consecuencias en los valores y en los comportamientos de los jóvenes. Así, por una parte, González-Anleo nos habla de una sensación de derrotismo laboral en la juventud que de alguna manera explica su indiferencia hacia una sociedad de la que esperan poco y consideran injusta y, por otra parte, esos jóvenes hijos de la desregulación sustituyen el ethos calvinista del trabajo por una moral del consumo ocioso y ostentoso y de exprimir el tiempo al máximo. De modo que *«tanto el desempleo como la precariedad laboral ayudan a comprender el presentismo juvenil y su intensa orientación a disfrutar del tiempo libre “a tope”»* (González-Anleo, J. y González-Anleo, J. M., 2008: 192). Y esta filosofía va penetrando en la mentalidad y en el sentido de la vida de los más jóvenes, incluso de aquellos que todavía no tienen la edad para entrar en el mercado laboral.

Soledad. Un factor que está marcando el desarrollo de nuestros jóvenes y adolescentes es la soledad que acompaña su desarrollo físico y psicológico. Es la generación que más sola está creciendo. Se podría decir que, en gran parte, los jóvenes y adolescentes se están autoformando a través del grupo de amigos e Internet, fundamentalmente.

Son niños/as y adolescentes que se pasan los días en el colegio o en el instituto y en extraescolares y que, al regresar a casa, no sienten la atención, el interés, la compañía, la presencia y la vigilancia de sus padres. Como dijo en una ocasión un experto en educación, no tienen con quien compartir la merienda y, en ocasiones, ni la cena, no saben a quien comunicar los éxitos o fracasos de su vida escolar, ni tampoco sus miedos, sus deseos, sus sueños. El hogar para estos niños y niñas puede que sea un territorio cómodo, opulento y dotado de todo lo que necesitan, pero inhóspito, donde les resulta difícil, por no decir imposible, hallar la complicidad de los progenitores, encontrar tiempo para ser escuchados, ganarse la atención de los mayores o lograr que éstos muestren interés por sus anhelos, preocupaciones, esperanzas y problemas.

Fuera del ámbito escolar, los niños tienen como referente supremo el aparato de televisión que, en el caso de los adolescentes, deja paso al ordenador, la mensajería electrónica o los chats⁷. Los chavales y las chavalas aislados delante de su ordenador o televisión no encuentran la figura de referencia para comunicar, para contradecir, para ir conformando con/contra ella su propia

identidad personal. Sin referentes y sin límites, dejados a su libre albedrío, no sintiendo el calor de sus padres, su soledad puede desembocar fácilmente en sentimientos de descontento, frustración y ansiedad que con cierta frecuencia provocan estados depresivos y alteraciones psicológicas.

Resulta significativo que numerosas investigaciones constaten el aumento de la incidencia de enfermedades o trastornos psicológicos entre el alumnado de los niveles no universitarios: problemas de ansiedad, agresividad, falta de concentración, estados depresivos, hiperactividad, etc... Parece que no hay nada peor para el desarrollo equilibrado de los niños, adolescentes y jóvenes que unos padres o madres indiferentes, desinteresados o siempre ausentes, aun cuando se encuentren físicamente presentes. Así, la soledad de nuestros niños y jóvenes tiene mucho que ver con “el no saber” de unos padres y madres que, obsesionados por la seguridad y el bienestar material de sus hijos e hijas, se han olvidado de la importancia de factores como la compañía, el afecto o el cariño.

Por tanto, en la soledad actual que padecen muchos niños y niñas se identifican factores sociológicos, económicos y laborales que hacen referencia a mutaciones profundas en los modelos educacionales familiares.

- Al salir la mujer al mercado laboral, está desapareciendo de los hogares la figura tradicional del ama de casa. Como al mismo tiempo, los padres no han entrado todavía en casa en la misma proporción que las mujeres han salido y como el hogar nuclear ha quedado reducido en la mayoría de los casos a los padres y a los hijos, los niños y adolescentes cuando regresan de la escuela se encuentran muchas veces con la casa vacía.
- Al mismo tiempo, las necesidades de las familias parecen que aumentan crecientemente, debido, entre otros factores, a la subida de los precios de la vivienda, de la alimentación, del ocio y de la educación, lo que empuja a hombres y mujeres a largas jornadas de trabajo, que les impide estar en casa con los hijos.
- Dicha soledad está relacionada también con cambios en el sistema de valores que tienen que ver con la forma en la que los adultos contemplan el mundo y con los aspectos que priorizan en su vida cotidiana. En este aspecto hay que referirse

⁷ Este fue el diagnóstico del profesorado en *La escuela sola. Voces del profesorado*, obra citada, que coincide con la Encuesta de Infancia en España 2008, realizada por la Fundación SM, la Universidad Pontificia Comillas y el Movimiento Junior AC. En este estudio se señala, entre otras cosas, que un 43% de los chavales entre los 6 y 11 años dispone de teléfono móvil, ya que es la única forma que tienen de comunicarse con sus padres, mientras que un 17% de los menores preguntados señala que, tras su jornada escolar, no ve a sus progenitores en toda la tarde.

al materialismo y a la competitividad que caracteriza nuestras sociedades del bienestar y de consumo. En ellas se prioriza la sobreformación de los jóvenes desde las edades más tempranas con la finalidad de que estén bien situados en la carrera hacia la inserción laboral, que es vista como una dura carrera de obstáculos en la que solamente triunfan los más aptos y preparados. De tal manera que los hijos e hijas acaban estando tan hiperocupados como sus padres y madres. Situación que, en parte, desculpabiliza a unos padres y madres que pueden sentirse preocupados por su falta de tiempo. Al final del día y los fines de semana, todos los miembros de la familia están agotados y supondrá un esfuerzo ímprobo a los padres y madres dedicar el tiempo libre a aficiones, actividades, conversaciones con sus hijos e hijas, y les resultará más fácil ceder a los entretenimientos dominantes, sumamente criticados, pero sumamente utilizados.

- Ambos aspectos desembocan en el abandono por parte de las familias de valores clásicos como la disciplina, el esfuerzo, la demarcación de límites o el establecimiento de marcos de comportamiento y en que la apología del 'dejar hacer' se encuentra mucho más extendida, y sin duda es mucho más valorada, que la defensa del prohibir o la querencia a establecer límites y respetarlos. Nuestros niños y adolescentes solitarios son los hijos de una generación acomodaticia, próspera, hedonista, complaciente y dúctil, es decir, una forma de ser, de comprenderse a sí mismos, que choca frontalmente con lo que siempre ha exigido 'estar', de verdad, con los niños: corrección de conductas y actitudes negativas, imposición de límites, atención permanente, cuidado cercano... No es de extrañar que entornos familiares semejantes favorezcan personalidades débiles con bajos niveles de frustración y dificultad de asumir responsablemente las consecuencias de sus acciones. Como atinadamente dice un sociólogo estamos formando cigarras para un mundo de hormigas.

Los condicionamientos sociales, económicos y laborales que obligan a los padres y madres a eternas jornadas laborales pueden ir modificándose positivamente a través de medidas políticas y culturales concretas. Pero resulta más preocupante el hecho de que la actual soledad que padecen muchos niños/as y adolescentes guarda relación directa con el elevado grado de desconcierto, confusión y anomia de una generación de adultos que, al optar por el relativismo moral⁸, carece de convicciones y certidumbres que transmitir a sus hijos e hijas.

⁸ Las sucesivas encuestas de valores realizadas en las últimas tres décadas en diversos 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. La mitad de la población española dice 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 jóvenes. Ver F. Andrés Orizo y J. Elzo, (2000) : España 2000, entre localismo y la globalidad. La encuesta europea de valores en su tercera aplicación, 1981-1999. Madrid: Fundación Santamaría.

Trivialización de las drogas y su consumo. Vivimos un período de trivialización de las drogas blandas y se está produciendo un cambio de paradigma con respecto al alcohol y a las llamadas drogas duras. Desde los poderes públicos, al mismo tiempo que se promueven campañas para eliminar o frenar, al menos, su consumo, se hace hincapié en educar en el consumo seguro, entendiendo, claro está el término seguridad, como el consumo lo menos perjudicial posible para el consumidor. En este sentido, no es raro que en fines de semana y en concentraciones diversas de jóvenes ayuntamientos y diferentes organismos pongan a disposición de los jóvenes herramientas que les permitan medir la pureza y los componentes de las sustancias que consumen.

Otra de las características actuales del fenómeno de las drogas es su especial referencia al mundo de la juventud, ya que las drogas se han convertido en un signo de identidad generacional y, además, la edad de iniciación en el consumo de dichas sustancias es cada vez menor⁹, hasta el punto de que como dicen dos sociólogos, se ha convertido en un fenómeno *no sólo joven, sino cada vez más joven* (González-Anleo, J. y González-Anleo, J. M., 2008:192).

A veces se ha comentado la irracionalidad que entraña el consumo de drogas, pero la decisión de probar y de consumir entraña un acto evaluativo, en el que se sopesan una serie de beneficios y de costes. Indudablemente los criterios son siempre subjetivos, pero es necesario tenerlos en cuenta cara a cualquier campaña de prevención.

Los adolescentes y jóvenes consumen drogas en muchos casos por la mismas razones que lo hacen los adultos, aunque, es cierto que algunos de los motivos de su consumo derivan de las necesidades y características propias de la edad, como puede ser el mostrar independencia, autonomía, valentía, el afán de nuevas aventuras y nuevas experiencias, etc...

No es el momento de analizar los factores que favorecen el consumo juvenil de drogas. Baste decir que, entre otros muchos, hay acuerdo en tres fundamentales: 1. El carácter anómico y ansiógeno de las sociedades actuales, ya que la falta de valores normativos, el relativismo axiológico, la permanente apertura de todas las opciones para el individuo, la falta de certezas y el permanente cuestionamiento de uno mismo y del mundo en general favorece una sensación de angustia y ansiedad permanente en el que las drogas pueden ser vista como la única salida; 2. La presión del grupo de amigos, ya que, al mismo tiempo que pueden favorecer la dependencia, el conformismo y la inhibición de la responsabilidad individual, puede hacer que el adolescente viva el consumo de

⁹ Ver: PNSD (2007): Encuesta domiciliaria 2005-2006. Dirección electrónica: <http://www.pnsd.msc.es/categoria2/observa/pdf/Domiciliaria2005-2006.pdf>; VIELVA, I, GARCIA DEL MORAL, N, LAESPADA, M.T. y MARTINEZ, A. (2001): Las familias y sus adolescentes ante las drogas. Bilbao: Instituto Deusto de Drogodependencias. Universidad de Deusto. MEGÍAS, O. (dir.) y otros (2001): Valores sociales y drogas. Madrid: FAD. MEGÍAS, O. (dir.) y otros (2000): Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas. Madrid: FAD- La Caixa. ALEGRET, J. (2005): Adolescentes: relaciones con los padres, drogas, sexualidad y culto al cuerpo. Barcelona El Grao

drogas como un signo de libertad e independencia de la tutela de sus padres, como una experiencia nueva y personal solo compartida por sus iguales; 3. Finalmente, la cultura de fiesta interminable, hasta que el cuerpo aguante, que domina el mundo del ocio de nuestros jóvenes y adolescentes, en lo que más importa es el descontrol, el disfrute sin pensar en el mañana....

4.2 Retratos sociológicos de jóvenes y adolescentes

A través de las investigaciones que se han hecho sobre los jóvenes y adolescentes españoles (Millward Brown Spain 2003, 2004; INJUVE, 2005; Elzo, 1999, 2000, 2006, 2008; Jóvenes españoles, 2006; Mejías y otros, 2005; Orizo y Elzo, 2000; Canteras Murillo (coord.), 2004), nos encontramos con que los jóvenes, aunque están bastante satisfechos con su vida y definiéndose políticamente de izquierdas, sin embargo tienen un bajo concepto de sí mismos, ya que se ven como “consumistas”, “pensando solo en el presente”, egoístas” y “con poco sentido de responsabilidad” (Jóvenes españoles, 2006). Por el contrario, piensan que aquellos valores que menos les caracterizan son el ser “maduros”, “generosos”, “tolerantes”, “solidarios” y “leales en amistad”.

Es significativo, además, que en los últimos años los jóvenes se hayan ido autosuspendiendo crecientemente y que, con la única excepción de la tolerancia, vayan acentuando sus valoraciones negativas y disminuyendo las positivas. En este aspecto, Elzo (2006: 15) llama la atención del hecho preocupante de que en los últimos años los jóvenes se señalen menos como independientes, al mismo tiempo que el ser consumistas se coloca a la cabeza de sus atribuciones.

Los jóvenes se reconocen totalmente integrados en la sociedad de consumo y sin ningún tipo de vergüenza o disimulo se ven abocados a un consumismo cuyo único límite es el dinero. Ahora bien, no hay que olvidar que son las familias quienes fabrican adolescentes y jóvenes consumistas. Estos interiorizan el consumismo en la familia con la misma naturalidad con la que aprenden a hablar, a andar u otras normas, valores y conductas. Casi se podría decir que el consumismo también lo aprenden por imitación. Junto a esta educación familiar, están atrapados, también, por la publicidad en un juego de seducción en el que constantemente los objetos más diversos se convierten en objetos de deseo. En este contexto extraña oír que los jóvenes se autodefinan como “rebeldes”, porque en un mundo donde el consumo es el gran tótem, los jóvenes necesariamente se hacen o les hacen conservadores, ya que el mercado tiene la gran habilidad de integrar la misma rebeldía en el propio código consumista. Así pues, la rebeldía funciona entre los jóvenes más bien como un icono estético y lúdico fuertemente integrado en la sociedad consumista y que éstos han interiorizado como una pose meramente estética.

Al propio tiempo estos adolescentes y jóvenes con tan poca baja autoestima son presentista, preocupados por lo actual, lo cercano, lo cotidiano y huyen de las grandes explicaciones totalizadoras

y totalizantes, sean éstas de carácter político o religioso. Autoposicionados en la izquierda, la religión no ocupa un lugar importante para la mayoría de ellos.

Aunque dan importancia al trabajo, a ganar dinero, a tener tiempo libre, a llevar una vida moral y digna, tener una vida sexual satisfactoria y ven la importancia de los estudios para tener una buena formación que les permita insertarse con éxito en el mercado laboral, sin embargo todos los estudios sobre la juventud coinciden en que una buena relación familiar, unos buenos amigos (no simplemente compañeros) y una buena salud son los tres ejes desde donde edifican su universo simbólico y conforman la meta de su vida. Estos tres valores son sus primeros y principales objetivos vitales. La familia y los amigos ocupan los primeros puestos en las cosas importantes de su vida y constituyen para ellos los ámbitos donde se dicen las cosas más importantes en cuanto a ideas e interpretaciones del mundo, a gran distancia de otras instancias como la escuela, la política o la religión (Jóvenes españoles 2005, 2006). Ambos ámbitos proporcionan al joven, desde un punto de vista instrumental, la confianza y la estabilidad en un mundo líquido cada vez más incierto e inseguro. Y los amigos, además, les ofrecen la posibilidad de construir, experimentar y desarrollar su identidad proponiéndoles claves, explicaciones, símbolos y ofreciéndole al mismo tiempo estructuras normativas y de valor claras (Rodríguez y otros, 2007).

Apegados a sus familias y a sus amigos, al mismo tiempo hacen de la libertad el eje vertebrador de todas sus dimensiones. Sin embargo, dado el alto porcentaje de jóvenes que viven y dependen de sus padres, que no poseen un trabajo y un salario que les permita ser autónomos en el pleno sentido de la palabra, la libertad de la que nos hablan es una libertad precaria, orientada a la posibilidad de escoger opciones, estilos y vida y, sobre todo, sus propias normas morales. Apenas se refieren a una libertad identificada con la autonomía, entendida ésta como capacidad para vivir y mantenerse por sí mismo, sino que entienden la libertad como un rechazo de toda norma que venga de fuera y, sobre todo, a toda imposición externa en campos concretos a los que han vedado la entrada a toda influencia exterior: sexo, amistad, ocio y diversión. En este sentido, hay entre los jóvenes un rechazo a todo principio ético que pretenda ser absoluto y sostienen un relativismo radical en el que disminuye la legitimidad de los otros para establecer normas morales y éticas a favor de la autolegitimidad, la capacidad y la necesidad por establecer desde sí mismo sus propias opciones y normas morales (Canteras Murillo, 2003).

Así pues, estos jóvenes son el fruto del modelo posmoderno de socialización multicultural y del vacío axiológico que lo acompaña, en el que la norma moral es la ausencia de norma y en el que los valores y las creencias tradicionales que daban sentido a las acciones individuales y coherencia a la sociedad son cuestionados y comparados con otras significaciones, otros modos de entender la realidad, desde el relativismo, igualmente legítimos y plausibles. Así los jóvenes suspendidos en el vacío normativo muestran una situación de inestabilidad, inseguridad, e incertidumbre personal. Por ello, por un lado, apelan a la amistad, la gratuidad, la relación íntima y en profundidad con otra persona como grandes querencias de su vida y,

por otro lado, sienten la necesidad de estar continuamente en actividad y volcados al exterior, ya que, desaparecidos los sentidos holísticos de vida, temen el vacío y la soledad que pueden encontrar en su interior.

“Los adolescentes y los jóvenes se dicen libres, pero están atados a la familia, a la escuela, al grupo de amigos, a la moda, a los artilugios informáticos, pegados al móvil, con la obligación de divertirse... Frente a la necesidad vivencial de estar siempre ocupados, solicitados, “en marcha”, sienten pavor de la soledad, del aburrimiento, del silencio.”

(Elzo, 2008:12)

El rechazo de toda jerarquización de los valores bajo el lema de que cada uno puede hacer lo que le viene en gana mientras no haga daño a nadie, desemboca en la incapacidad para asumir límites y sus propias frustraciones. Son personalidades débiles que han interiorizado perfectamente la cantinela de los derechos, pero sin el correlato de los deberes.

Así, son más tolerantes que solidarios, en el sentido de que el relativismo moral en el que están instalados tiene como consecuencia una creciente permisividad hacia comportamientos y actitudes condenados por la ley o, al menos, hasta hace relativamente mal vistos por la sociedad en general, mientras que la aceleración de la vida, su incertidumbre hacia el futuro, el reino de lo efímero y su sentido presencial de la existencia, su socialización blanda, la muerte de las utopías, hacen que la solidaridad, cuando se da, evite, siempre compromisos duraderos. De hecho, la lectura de los datos de los diferentes Informes sobre la juventud nos lleva a desterrar la imagen tópica de la juventud como una etapa altruista y de grandes ideales. De hechos los Informes reflejan unos jóvenes escépticos y pragmáticos, de los que más de la mitad piensan que «*de nada sirve creer en cosas que no te resuelven problemas concretos*» (Canteras Murillo, 2003: 83).

Los sucesivos Informes de la Fundación Santa María vienen mostrando que los jóvenes justifican y aceptan más los comportamientos relacionados con la vida privada, es decir, para ellos en aquellos ámbitos donde se dan relaciones de proximidad y afecto y donde se juegan las decisiones vitales no debe haber normas externas a los individuos. Por el contrario, los comportamientos violentos y los relacionados con la ética civil y la moral pública son los menos justificados.

En cuanto a la solidaridad, están poco implicados en los problemas de su sociedad y valoran cada vez menos los movimientos sociales comprometidos. Apoyan más a aquellos que implican un mayor distanciamiento y, por ende, un menor grado de compromiso. Incluso en valores que parecen emergentes como pueden ser el ecologismo y el respeto por la naturaleza,

su apoyo es más bien puntual y unido a lo folklórico y lúdico. Tienen rechazo a todo lo que implique una lucha sostenida por el esfuerzo diario. Los jóvenes de hoy día manifiestan una discordancia entre los valores finalistas que dicen tener (tolerancia, pacifismo, ecologismo...) y los valores instrumentales necesarios para alcanzarlos, tales como la capacidad de sacrificio, el esfuerzo, el compromiso, la participación, la responsabilidad, el hacer bien las cosas, la constancia, es decir, todo un conjunto de valores sin los cuales los valores finalistas quedan suspendidos en el vacío, como meros discursos retóricos meramente estéticos. Esto explica que el entusiasmo que en muchas ocasiones los adolescentes y los jóvenes muestran en el terreno abstracto de las opiniones y de las metas a alcanzar, se vaya abajo en el campo del compromiso y la implicación personal, así como en el de las prácticas cotidianas.

Si bien en el tema del compromiso cabe hacer una puntualización. Hay que señalar que en los últimos años la solidaridad tiene cara de mujer, ya que en el Informe de la Fundación Santa María aparece que, salvo en dos ámbitos donde empatan (movimientos antiglobalización y nacionalistas), las chicas presentan un mayor apoyo a todos los movimientos sociales que luchan contra algún tipo de discriminación o desigualdad y también es mayor en ellas el rechazo a la discriminación racial, la defensa de los derechos humanos, de los movimientos pacifistas...

Todo lo que vamos diciendo de los jóvenes en torno a lo que consideran importante en la vida, la poca confianza y participación en las instituciones y en los movimientos sociales, su escepticismo y pragmatismo general parecen indicar lo que algunos sociólogos han llamado "estrategia de enroque" en el grupo primario, es decir, un refugiarse y encerrarse en la familia y en el grupo de amigos y apartarse al mismo tiempo de una sociedad que es percibida cada vez más como algo peligroso, inseguro, amenazante, distante, frío, en todo caso, como algo que no merece la pena. Así pues, «todo parece *indicar que lo que se ha llamado la gran ruptura social como característica posmoderna se está profundizando entre las nuevas generaciones*» (González-Anleo, 2006).

Esta ruptura con lo social viene reforzada por la propia dinámica de la sociedad de la posmodernidad. Lipovetsky considera que la posmodernidad, al aislar y separar a los individuos a través del hedonismo, ha hecho de la seducción un poderoso instrumento de control y de destrucción de la cohesión social. Del interior de la sociedad posmoderna surge un individualismo radical y avasallador, ya que constantemente se invoca como sumo valor la libertad de los individuos y el derecho a sus placeres. El producto es un individuo narcisista, esto es, un individuo dirigido por impulsos y sentimientos, poco dado a lo racional y objetivo, errático y caótico, temeroso de la muerte, de la enfermedad y de la edad, sin instrumentos para superar las frustraciones y las limitaciones, con miedo al compromiso emocional que le hace tener relaciones afectivas superficiales y tremendamente insatisfactorias, sabiéndose y viéndose en la necesidad de venderse como cualquier otro objeto de consumo,

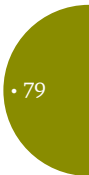
Para estas personalidades narcisistas el cuerpo, como fuente inagotable de deseos, placeres y necesidades, el sexo, como reivindicación de libertad, y el ocio, como tiempo de autorrealización y disfrute por excelencia, se convierten en el centro del escenario social y de su propia vida personal. Las nuevas generaciones, como abanderadas y representantes principales de la posmodernidad, reflejan perfectamente estas características narcisistas.

Así en los jóvenes y los adolescentes se ha producido una quiebra entre su yo y su cuerpo. Este es una propiedad solo suya, con la que pueden experimentar, obtener placer y expresarse como les da la gana. La belleza y la salud se convierten en dos grandes obsesiones de los jóvenes de hoy día, que harán todo lo posible y lo imposible para adecuar su cuerpo a los cánones estéticos y físicos imperantes. Al propio tiempo, el cuerpo se ha convertido en un instrumento de identificación y comunicación personal, de tal modo que el joven, bajo la amenaza de caer en la exclusión de su grupo de edad, se ve obligado a informar a través suyo de su personalidad, gustos, ideologías, filias y fobias, es decir, desplegar una imagen rápida y fiel de sí mismo.

3 ALUMNADO Y FAMILIAS EN LA TRANSMISIÓN DE VALORES

3

La experiencia escolar del alumnado



1 Autoimagen del alumnado

*e*n los últimos años, la rápida evolución de los cambios sociales en España ha tenido fuertes repercusiones en el sistema educativo y ha provocado mutaciones sustanciales en las relaciones entre los diferentes actores intervinientes en la escuela e, incluso, en el contenido de sus roles. Sin embargo, resulta significativo la escasez de investigaciones que recojan la opinión de los alumnos y las alumnas sobre su estar y vivir la escuela¹. La imagen que hemos construido de las vivencias y de las actitudes escolares del alumnado se ha formado la mayoría de las veces a través de la mirada que nos han proporcionado los adultos, en concreto, los profesores. Mirada que no es del todo fiable, pues en numerosas ocasiones distorsiona la realidad. Como señalan Casco y Oliva (2005), aunque los adultos, cuando retratan a la adolescencia, enuncien elementos positivos y negativos, al final de sus descripciones siempre

¹ Una excepción importante a esta afirmación son las investigaciones que desde 1999 se están llevando a cabo bajo el patrocinio del Área Educativa de FUHEM (Fundación Hogar del Empleado). En dichas investigaciones se han recogido las opiniones del alumnado, de sus familias y del profesorado sobre diversos aspectos relacionados con la calidad de la educación. Además, como los estudios se prolongan en el tiempo, nos permiten tener, al mismo tiempo, una visión diacrónica y sincrónica de dichas opiniones.

predominan éstos últimos. Del mismo modo, el alumnado acaba siendo estigmatizado en el discurso del profesorado. El profesorado en su discurso utiliza versiones estereotipadas de la adolescencia, que se asemejan a las que aparecen en los medios de comunicación, difusores también de una imagen excesivamente negativa de la adolescencia. Así, en dos recientes investigaciones², Se constata que profesores y agentes educativos transmiten la imagen de una crisis global del sistema educativo que se ve incapaz de afrontar con éxito la socialización de unos adolescentes aburridos en la escuela, con escasos intereses, faltos de motivación, sin límites, sobreprotegidos por sus familias, apáticos, conflictivos, faltos de valores, etc.

1.1 Autorretrato

Pero ¿cómo se ve a sí mismo el alumnado de nuestros centros escolares? ¿Cuál es su autoimagen dentro del proceso educativo de la escuela?. Descubrir que piensan de sí mismos los alumnos y alumnas es importante de cara a la construcción de su subjetividad e identidad, a su transcurrir académico y a su integración en la escuela. En estos momentos nadie discute la enorme influencia de la autoimagen con respecto a su bienestar emocional, disposición hacia el aprendizaje y rendimiento escolar. Además, dado que en la configuración de la autoimagen es fundamental la información que recibimos de los demás, especialmente, de aquellos que nos son más significativos, familia, profesorado e iguales, la autoimagen de los alumnos y alumnas constituye un buen indicador del “ethos” de los centros escolares y de su influencia y papel en las aspiraciones y expectativas, académicas, profesionales y vitales de su alumnado.

Pues bien, los alumnos y alumnas muestran una autoestima tan baja como la que presentan los jóvenes y adolescentes en todos los Informes de juventud. Se reconocen vagos, poco inclinados a las tareas escolares y al esfuerzo, desobedientes, irresponsables, dependientes y con necesidad de ser conducidos, siempre dispuestos al bullicio y a la fiesta.

“—*Vosotros ¿cómo os definís como estudiantes?*”

—*Vagos*

—*Yo soy vaga, que quieres que te diga, pero el esfuerzo... a mí las cosas tienes que decirme que las haga, pero si me dicen que lo tengo que hacer pues lo hago.*”

[G7ESOP]

² Elisa Usategui Basozabal y Ana Irene del Valle (2007): *La escuela sola: voces del profesorado*. Victoria Gasteiz: Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa; *Los valores en la escuela vasca ¿qué dicen los docentes*, investigación realizada en el 2008-2009 con el patrocinio de Innobasque, dirigida por Imanol Zubero y siendo las investigadoras principales Elisa Usategui Basozabal y Ana Irene del Valle.

Los roces entre las exigencias de la escuela y el grupo de iguales dominan el escenario de los centros escolares y de sus aulas. Esta oposición se refleja en el ruido permanente en la clase, en los comportamientos muchas veces disruptivos, en las interrupciones para perder el tiempo, en las bromas al profesorado... Así, los alumnos y las alumnas en los grupos de discusión se revelan mayoritariamente como alborotadores, provocadores, amantes de las bromas y los jaleos, en ocasiones boicoteadores de la clase, siempre dispuestos a perder el tiempo, inmersos en el desorden, fanáticos de la fiesta, echadores de pulsos continuos al profesorado, con poco interés por estudiar³... Aunque un análisis del discurso del alumnado nos permite detectar que muchas veces ese ruido y esa hiperactividad, que tanto exaspera e incomoda al profesorado, no es tanto una protesta escolar en sentido estricto como la expresión natural de unos adolescentes que están construyendo su identidad, buscando un lugar propio en la vida y el reconocimiento de sus iguales y del propio profesorado. Profesorado que, en muchas ocasiones, en palabras del alumnado, se muestra menos interesado en favorecer la autoestima de sus alumnos y alumnas, y facilitarles su paso por la adolescencia, que en criticar y poner al descubierto sus defectos y limitaciones.

“ — *A ver, pensar un poco, ¿qué es lo que repiten mucho? (los profesores)*
 — *Que somos los peores del colegio*
 — *Que hagamos un mayor esfuerzo para entender lo que nos están diciendo.* ”

[G2PP]

Aunque todos los alumnos y alumnas entrevistados reconocen haber participado en algún momento en el ruido que preside las aulas de Primaria y de Secundaria de nuestras escuelas, sin embargo podemos distinguir en el alumnado tres actitudes ante los problemas de disciplina o los comportamientos disruptivos en el aula:

- a) Aquellos que, viéndose excluidos del grupo de los buenos alumnos manifiestan una actitud de clara resistencia frente a todo lo que significa la escuela y se enorgullecen

³ Esta autoimagen que proyectan los alumnos en los grupos de discusión coincide con los resultados del estudio *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*, patrocinado por FUHEM y hecho público en Octubre del 2006, en el que aproximadamente la mitad de los alumnos y alumnas encuestados/as consideraba que la mayoría del alumnado tiene poco interés por aprender. Resultado que debería encender todas las alarmas de nuestro sistema educativo, ya que son bastantes más de los que lo hacían en la Encuesta del 2000 patrocinada por la misma Institución.

de su conducta disruptiva y provocadora. Entre la marginación y la automarginación, con sus “colegas” construyen toda una cultura contraescolar con sus típicos rituales de iniciación y disidencia adolescente, practicando el cierre y la solidaridad grupales frente a los profesores y a los alumnos conformistas, que sólo saben escuchar y aceptar las normas de la autoridad académica, y los diferentes, los raros, los débiles, los que no se hacen respetar. Son aquellos alumnos que se aburren en la escuela y para los cuales toda disciplina es exagerada y motivo de enfrentamiento con la autoridad, representada fundamentalmente por sus profesores. El poder de éstos siempre es arbitrario y perverso. Es una actitud más propia de la ESO, pero que también aparece en los grupos de Primaria

“— *Pues hay gente que dice que va a estudiar, no estudia ni hace nada en clase y ¿por qué suspende?, porque no hacen nada en clase y se aburren*
 — *Pero porque se aburre, porque no hace nada en clase y se aburren*
 — *No, hay gente que no entiende porque no quiere.* ”

[G10ESOC]

b) Aquellos que, aunque sienten el placer de romper ocasionalmente la disciplina escolar y aunque no les guste demasiado esforzarse, quieren al final de curso aprobar todas las materias y para ello ven indispensable el mantenimiento de un mínimo orden y disciplina. Son alumnos y las alumnas que consideran propio de su rol protestar y resistir al profesorado (“¡Siempre tienen que decir lo contrario!”), pero reconocen su autoridad y saben negociar con él sus propios intereses. Si alguna vez la han tenido — y aunque en ocasiones les divierta — se les ha desdibujado la imagen romántica del mal alumno y empiezan a considerarlo una molestia para el ritmo eficaz de la clase.

“ *Quitaría a la mitad de los que son vagos, a los que molestan y no quieren estudiar. Los vagos no molestan, yo no me meto con ellos porque no molestan, a mí no me molestan para atender al profesor. En mi clase hay tres, unos los que quieren estudiar, otros los que son vagos, no molestan pero no quieren estudiar, y otros que son los que molestan a los profesores, molestan a la clase, y no pueden hacer nada con ellos.* ”

[G10ESOC]

Así pues, estos alumnos manifiestan una actitud dura con aquellos alumnos que, como dice un sociólogo, «están en el banco escolar identificándose sólo con el banco». De alguna manera rechazan la diversidad que el alargamiento de la escolaridad ha introducido en las aulas. El deseo de aprobar es tan grande que, aunque no lo sepan verbalizar, son enemigos de mezclar diferentes niveles o aptitudes ante el estudio en la misma clase. Por el contrario, son firmes defensores de aulas homogéneas, pues, a su parecer, solo ellas posibilitan ese trabajo continuado y eficaz que permite conseguir el gran objetivo: aprobar. En los grupos de discusión esta actitud ha aparecido en los grupos de Primaria y de Secundaria.

“ — *¿No os cansa estar todos los días en bronca en clase?*
— *Es que si no las tenemos nos aburrimos. Bronca o vacilar a alguien*
— *No hay otro remedio. No es que me guste. Prefiero que fuese más tranquilo.* ”

[G6ESOP]

“ — *Y ¿os gusta a vosotros hacer eso? (comportamiento disruptivo)*
— *A algunos les gusta perder clase. Pero a mí..., a mí me joribia un poco, porque matemáticas, a mí no me gusta estudiar, pero si elijo una asignatura, elijo matemáticas.* ”

[G9ESOC]

c) Finalmente, están aquellos alumnos y alumnas que tienen una clara conciencia de la finalidad y de la utilidad de sus estudios. Se sienten comprometidos con ellos, y éstos, a su vez, adquieren todo su sentido en la perspectiva de proyectos de futuro. Este tipo de alumnado tiene muy desarrollada su identidad y subjetividad y no está dispuesto a perder el tiempo, postura que consideran infantil, propia de etapas escolares anteriores, concretamente de Primaria.

“ *Yo creo que sí, porque en Primaria había gente que también pasaba mucho. Era diferente. Ahora como la gente se ha ido quedando en otros cursos, pues ahora estamos con gente que se preocupa más. Bueno hay de todo, pero no sé. Más o menos todos intentamos aprobar. En Primaria había mucha gente que no hacía nada.* ”

[G8ESOP]

Aunque, son conscientes de las relaciones jerárquicas que conforman la realidad escolar y que el poder, que no la autoridad, está, en última instancia, en manos del profesorado, pretenden establecer las relaciones con éste último desde unas bases de igualdad y respeto mutuo. El mantenimiento de la disciplina en clase no es, ni ha de ser, fruto de la imposición, sino de una negociación entre las partes, entre el profesorado y el alumnado. En este sentido, no se culpabilizan ni responsabilizan de las situaciones de conflicto que puedan darse en el aula o en el centro, sino que, por el contrario, las conductas disruptivas se dan cuando el profesorado no quiere aceptar los términos democráticos de la relación. Es una actitud minoritaria que ha surgido en los grupos de Secundaria.

“—¿Cuándo se da más conflicto en clase?
— Cuando al profesor también le gusta...
— O cuando el profesor de mala leche y tú también estás de mala leche. Entonces llega a un punto que es como...”

[G8ESOP]

1.2 Estereotipos de género

Por otro lado, cuando analizamos el retrato que los alumnos y alumnas hacen de sí mismos, se detecta la presencia de estereotipos de género. Los estereotipos de género son las características, los rasgos y las cualidades que se otorgan a las personas según su sexo. Estas características se asignan a cada sexo en base a los roles e identidades que socialmente se han venido asignando a los hombres y a las mujeres. Bonder (1993) define los estereotipos de género como ideas que ha construido una sociedad sobre los comportamientos y los sentimientos que deben tener las personas en relación a su sexo y que son transmitidas de generación en generación. Con el tiempo los estereotipos se naturalizan, es decir, se olvidan que son construcciones sociales y se asumen como verdades absolutas e intemporales respecto a cómo son los hombres y como son las mujeres, con lo que se dificulta su cuestionamiento y la deconstrucción del contenido de los roles que están en su base.

Los estereotipos se encuentran fuertemente enraizados en la sociedad, marcando y controlando las pautas de comportamiento que se esperan de hombres y mujeres, definiendo los modelos de feminidad y masculinidad, sancionando aquellas conductas que se escapan de los patrones de género admitidos. Estos arquetipos sustentan las relaciones entre los géneros. Éstas tienden a caracterizarse por ser excluyentes al establecer espacios, funciones,

responsabilidades opuestas y particulares para hombres y mujeres, pero fundamentalmente por ser discriminatorias, porque lo masculino es considerado siempre superior a lo femenino. Así pues, los estereotipos distorsionan la realidad y se han utilizado para justificar y legitimar las situaciones de desigualdad y de dependencia que las mujeres han vivido con respecto a los varones en todas las sociedades.

En el alumnado aparece en un primer momento un discurso básico común de igualdad que responde a la reproducción de lo “políticamente correcto”:

“Yo creo que tiene más fama de empollonas y así. Y también la ideología que hay de los chicos y las chicas. Que las chicas pueden llorar, y los chicos no. Y que los chicos tienen más fuerza, y esas cosas se intentan mantener, y no sé si es bueno o malo.”

[G8ESOP]

“Son prejuicios casi todo, lo que nos han enseñado de pequeños.”

[G11ESOC]

Sin embargo, este discurso convive con estereotipos de género tan tradicionales que ponen en cuestión no solo la labor coeducadora de la escuela, sino los propios modelos de género que los jóvenes y adolescentes interiorizan en la familia y a través de los medios de comunicación.

En el discurso de las chicas y chicos participantes en los grupos de discusión se descubre una naturalización de las diferencias de género. Otorgan comportamientos diferenciados entre los géneros y, a veces, cuestionan la posibilidad misma de educar en igualdad, ya que las diferencias entre los varones y las mujeres parecen venir dadas por la biología.

*“—¿Sois diferentes las chicas y los chicos?
— Hombre, claro que somos diferentes.
— Sí.”*

[G9ESOC]

“— Yo pensaba que la escuela enseñaba que éramos iguales ¿Es que no?

— Tenemos nuestras diferencias. Si que nos han inculcado igualdad, pero en algunos aspectos. Pero no nos pueden inculcar en todos porque cada uno tiene sus diferencias.

— ¿Somos iguales, somos diferentes?

— Somos diferentes. ”

[G11ESOC]

Solamente algunos alumnos, muy pocos, son capaces de intuir la limitación que supone, para el desarrollo de las personas y la igualdad entre hombres y mujeres, seguir manteniendo estas relaciones binarias jerárquicas. Así, en un grupo de educación de Secundaria, un alumno manifiesta los peligros para la igualdad de género del proceso de socialización en los valores masculinos que las chicas están sufriendo:

“— Lo que ha pasado es como esta sociedad ha sido machista durante mucho tiempo, ha pasado que muchas mujeres han cogido las peores costumbres de los hombres. Algunas. Y contra eso hay que luchar. Y hay muchas chicas que están en este instituto que no hacen nada por luchar contra eso. Que están escuchando canciones que son machistas-machistas. Alguna de reggaetón y esas cosas. Que son totalmente machistas. O rap o así, que dice en una canción que todas las chicas son unas zorras.

— Hay algunas chicas que escuchan eso. ”

[G8ESOP]

Las pautas de relación entre los chicos y las chicas se reconocen diferenciadas y se aceptan con normalidad, admitiendo las chicas y, en el fondo, aprobando, los códigos de comportamiento masculino. Únicamente en el discurso de una chica hay una crítica velada a los estereotipos de género existentes en las relaciones afectivas, es decir, reprueba y rechaza que en el terreno afectivo la chica que juega con los sentimientos de los chicos sea considerada negativamente, mientras que los chicos acumulan más prestigio social cuantas más “conquistas” y “trofeos” exhiba.

“ Mira, es que los chicos cuando te empujan, es para decirte, ¡eh tú, que estoy aquí! ”

[G2PP]

“Yo pienso también que las chicas hacemos algo mal por ejemplo, no sé, a un chico se hace algo mal y somos las más malas del mundo, pero si ellos nos hacen daño quedan como héroes.”

[G11ESOC]

El alumnado ve a los chicos con grandes dificultades para verbalizar y expresar sentimientos y emociones. Se ven obligados a controlar todo aquello que tenga que ver con lo sentimental, pero en cambio sueltan fácilmente la agresividad. Indudablemente, desde estos presupuestos, “los chicos no lloran” (Askew y Ross, 1991), es decir, los chicos diferentes, los sensibles, capaces de manifestar debilidad, tristeza, miedo, frustración a través de sentimientos y expresiones no agresivas no responden a este modelo masculino y son rechazados. Ante el temor a ser considerados poco masculinos y la necesidad de expresarse, la violencia se convierte en un mecanismo compensatorio de afirmación de la propia identidad. Aunque no todos los chicos son explícitamente agresivos, la agresividad es un código cultural en el que se definen los espacios sociales de la masculinidad. Mientras que las mujeres verbalizan y expresan más fácilmente sus preocupaciones, expectativas, fracasos..., los chicos se cierran en sí mismos y a duras penas se abren a sus amigos más íntimos.

“— Es que cuando son así..., por ejemplo llorar les da mucho más corte a ellos que a nosotras. A ti, si tienes ganas de llorar, pues bueno, pues lloras, pero los chicos es como más... que se tienen que controlar o..., no sé.

— Por ejemplo hay muchas veces que..., bueno, simplemente, un ejemplo es el fútbol, si se pierde me cabrea en un momento y éstos también cuando le ganamos, éste se puso así, que habéis hecho trampas, que no se qué, que no se cuantos y claro cuando ganaron ellos....”

[G9ESOC]

“Yo creo que los chicos muchas veces tienen que intentar guardar las apariencias. Por ejemplo tú estás en clase y una chica tiene un problema es capaz de llorar perfectamente, pero ver a un chico llorando. En realidad son prejuicios que nos han inculcado de pequeños. Ellos sienten que tienen que guardar las apariencias.”

[G11ESOC]

Las mujeres aparecen con los rasgos negativos que tradicionalmente la sociedad patriarcal les ha atribuido. Así, para los alumnos y las alumnas de Primaria y de Secundaria, son más sensibles, cotillas, cotorras, chismosas, arpías, quejitas, histéricas, lloronas, rencorosas... Los varones son más fuertes, recios, racionales, sinceros... Frente a la camaradería que parece reinar en el mundo de “los colegas” varones, el mundo de los grupos de amigas ha aparecido en el discurso de los chicos e, incluso, de algunas chicas, como un espacio de envidias, competencias y celos mutuos. La antropóloga Marcela Lagarde (1997) ha interpretado este estereotipo como un resultado del propio sistema patriarcal que ha obligado a las mujeres a competir y a verse como rivales. De acuerdo con dicha interpretación, las mujeres no solo competimos por los varones, sino que trasladamos esa competencia a todos los ámbitos de la vida, fundamentalmente en la lucha por tener un lugar en la vida. Competimos desde que somos niñas por el amor del padre y de la madre, aprendemos la competencia y la rivalidad. Por eso, al salir de la familia, reproducimos lo que aprendimos. Y en esa búsqueda del reconocimiento devaluamos a las otras mujeres y tendemos a profundizar las diferencias, lo que nos separa de ellas y nos hace antagónicas, profundizando en la enemistad.

“*Las chicas, normalmente, son más cotillas. Bueno también hay alguna excepción*”

[G9ESOC]

“—*Ya las chicas cada día tienen un problema*
—*Ya*
—*Que van a bailar a no sé donde y unas no las dejan y...*
—*O sea, ¿Entre ellas se llevan peor que entre vosotros?*
—*Peor, fatal*
—*Es que las chicas somos más nuestras*”

[G5PC]

Los alumnos y las alumnas no se dan cuenta que con esas apreciaciones están descalificando todo el universo femenino y desautorizando la voz de las mujeres. La palabra del varón se convierte en la medida con la que se juzga y valora las demás palabras. Esa palabra lleva implícitas la honradez, la racionalidad, la objetividad, lo correcto y equilibrado. Es el modelo al que tienen que imitar las otras palabras, es decir, las de las mujeres, las niñas, los niños y los otros varones que no responden al modelo hegemónico de masculinidad, si quieren ser respetadas y valoradas.

Pues bien para empezar, el valor de la palabra en boca de una mujer desaparece, se pierde al compararla con un animal, con un pájaro que habla sin parar, que habla sin sentido,

que repite, que es incapaz de pensar, que dice tonterías, que hace reír... Esta acepción lleva implícitas otras dimensiones añadidas que también se atribuyen a las mujeres como la cantidad de tiempo que pierden las mujeres hablando, que las mujeres hablan sandeces, que no son capaces de hablar o si mismas sino por boca de otros. A las que se le puede decir cualquier cosa ya que son incapaces de razonar, de pensar por sí mismas (como les pasa a los animales). El habla de las mujeres ya ha sido puesta en un lugar de subordinación, ha sido excluido del discurso de aquello que es importante, de aquello que es legítimo, de aquello que merece la pena, de aquello que tiene valor, es una palabra que puede ser ignorada, ocultada, transgredida, al igual que hacemos con el habla de una cotorra. (Tomé, 2000).

Al mismo tiempo, señalan propias de las chicas aquellas cualidades propias de la ética del cuidado, que ha caracterizado y guiado desde siempre su actuar en el mundo. Así, son más formales, más ordenadas, responsables, se portan mejor, atienden más, tienen más capacidad de escuchar y de atender las necesidades del otro. Los chicos son más brutos, más peleones, tienen menos sentimientos, son más activos, más bromistas y vacilan más.

“ — *Porque las chicas somos más no sé.*
 — *Más formales (...) Sí, pero las chicas suelen portarse mejor, siempre somos más formales y atendemos más.*
 — *Y también más secretitos y esas cosas.*
 — *Yo creo que nos gusta más escuchar y bueno hay algunos chicos también les gusta, pero hay otros que se pasan todo el día hablando.* ”

[G2PP]

Para los alumnos y las alumnas, las chicas y los chicos presentan diferentes actitudes frente al estudio y poseen desiguales aptitudes y capacidades. Las mujeres son más estudiosas, más empollonas, más atentas en clase, más perseverantes y constantes en el estudio... En estos comentarios nos encontramos con un fenómeno que siempre se da cuando se naturalizan conductas, cualidades o capacidades de género: la constancia en el trabajo de la mujer siempre es fruto de su menor capacidad intelectual. Así para algunos y algunas de las alumnas y alumnos participantes en los grupos de discusión, la perseverancia y la constancia de las chicas en el estudio esconden –o se debe– al hecho de que los alumnos varones son más brillantes y con más facilidad para el estudio. De hecho, una frase que se repite es que los chicos son más inteligentes y brillantes.

“ — *En general yo no lo digo porque yo sea una empollona, pero igual las chicas estudiamos más, igual los chicos son como más*

inteligentes, igual no sé, las chicas necesitamos leérnoslo tres veces, igual ellos se lo leen una del tirón y ya se les queda, no sé.

— ***Entonces, ¿nosotras somos más trabajadoras y ellos son más listos, más inteligentes?***

— *Sí, igual se les queda antes, no en todos los casos, pero yo creo que igual sí. ”*

[G12ESOC]

“ — *(Chico): Pero en general son los chicos más vagos que las chicas.*

— *(Chica): Pero sí que sacan mucho mejores notas, y son más inteligentes que las chicas.*

— *(Chica) Hay uno en mi clase, que no abre ni el libro, que no hace nada, ni estudia vamos. Y sin estudiar saca un cinco, imagínate estudiando. ”*

[G11ESOC]

El discurso del alumnado nos permite detectar también desigualdades de género en el uso del espacio. El uso y la ocupación del patio, por ejemplo, no está bien regulado y distribuido en relación a las necesidades y los deseos de las chicas. Siguen pensados únicamente para el juego masculino. La escuela valora lo masculino tanto en el deporte como en las ciencias. En los discursos se reconoce que los chicos ocupan más espacio dentro de los espacios comunes a la hora del recreo, ya que por sus juegos (fútbol, baloncesto...) y por sus propias formas de relacionarse (a empujones) exigen mayores espacios físicos. Las mujeres parecen condenadas al rincón.

“ — ***En el patio, ¿cuánto sitio ocupan las chicas y cuanto los chicos?***

— *Un montón. Es que los chicos ocupan todo el sitio para jugar a baloncesto, a fútbol y las chicas nos tenemos que conformar con esto... (gesto que indica poco espacio). ”*

[G5PC]

“ — *En el comedor jugamos juntos, pero en el patio los chicos juegan al fútbol o al baloncesto y lo ocupan todo. Y nosotras ocupamos muy poco. ”*

[G5PC]

El discurso del alumnado cuestiona la socialización de género de los adolescentes y los jóvenes en nuestras sociedades. Numerosas investigaciones han descubierto el papel fundamental de los medios de comunicación y, de modo especial aquellos que van dirigidos a los jóvenes y adolescentes, en la reproducción y expansión de los estereotipos de género que subyacen en las condiciones de desigualdad de las mujeres e, incluso, en el fondo de las conductas discriminatorias y violentas contra ellas. Las familias, como se revela en los grupos de discusión cuando se les pregunta a las alumnas y alumnos sobre quien hace y gestiona en sus hogares las tareas domésticas, siguen socializando a los hijos e hijas en los roles de género tradicionales. Y en lo que respecta a la escuela, a pesar de que, probablemente es el escenario más igualitario en el que participan los chicos y las chicas, muy a menudo se ha confundido coeducación con escuela mixta y no se ha sabido deconstruir el modelo de masculinidad imperante ni, tampoco, favorecer la autoestima y autonomía de las mujeres ni, mucho menos, revalorizar sus aportaciones.

Así pues, a través de la escuela mixta se ha socializado a las mujeres en los valores masculinos, tradicionalmente más valorados y de mayor prestigio. En los grupos de discusión se evidencia como, salvo en casos aislados, lo femenino es invisible en el mundo escolar y en ningún momento “lo femenino” ha logrado igualarse en prestigio a lo masculino. Por el contrario, muchas mujeres niegan y desprecian todo aquello con lo que tradicionalmente se ha relacionado la feminidad. Esta masculinización de las mujeres, sin una correlativa feminización de la masculinidad, no ha conducido a relaciones de género más igualitarias, sino a un reforzamiento de los valores masculinos más agresivos y violentos.

De lo que vamos diciendo se deduce que el concepto de coeducación es de mucha mayor amplitud y riqueza que el de enseñanza mixta (Urruzola, 1995). Esta hace referencia a la práctica consistente en que alumnos y alumnas estén en las mismas aulas, reciban el mismo tipo de enseñanza, se sometan a las mismas exigencias y realicen idénticas evaluaciones. Sin embargo la coeducación no se reduce a esto. Supone y exige una intervención explícita e intencionada que ha de partir de la revisión de las pautas sexistas de la sociedad y de las instituciones en las que se desarrolla la vida de los individuos. Sin duda, hay que fijarse en primer lugar en las instituciones vinculadas a la tarea de la educación, ya que, como se ha visto en numerosas investigaciones, éstas juegan un papel crucial en la construcción y reproducción de los estereotipos de lo masculino y lo femenino. Así pues, la coeducación implica situaciones de igualdad real de oportunidades académicas profesionales y sociales, de tal modo que nadie por razones de sexo parta de una situación de desventaja o tenga que superar especiales dificultades para llegar a los mismos objetivos (Acker, 2000).

Los estereotipos de género presentes todavía en el alumnado de la enseñanza obligatoria evidencian la urgencia de intensificar la labor coeducadora de la escuela. Se ha de trabajar en su interior en deconstruir y trascender todos los estereotipos culturales, étnicos y sexistas, presentes en nuestros medios sociales y abrir un marco nuevo en las

relaciones entre los géneros que posibilite redefinir un mundo nuevo (Fernández Rius, 2005). Para eso, es necesario crear modelos positivos, que posibiliten nuevas identidades integradoras y caminen hacia la participación social de todos y todas en el marco de un conjunto de valores sociales que incluyan el respeto, la oportunidad de vivir juntos en paz, de contar con nuevas oportunidades de acceso al conocimiento y a la toma de decisiones, aprendiendo día a día el ejercicio de los derechos humanos.

2 Afección a la escuela

Los alumnos y alumnas realizan una valoración ambivalente de su experiencia escolar. Por una parte, cuando se les pide que pongan una nota al conjunto de su experiencia escolar y a los centros escolares en los que están estudiando, salvo comentarios puntuales relacionados, en la mayoría de las ocasiones, con la calidad de determinadas infraestructuras, las puntuaciones que la mayoría de los alumnos y alumnas otorgan son altas (un notable alto) y se muestran satisfechos del proceso de aprendizaje. Al mismo tiempo, destacan los comentarios positivos y los beneficios que se obtienen del bagaje formativo. Parecería, entonces, que los factores favorables superan con creces a los desfavorables y que el alumnado se manifiesta mayoritariamente satisfecho con el funcionamiento de su centro escolar, aunque esta satisfacción vaya disminuyendo con la edad.

Sin embargo, como veremos un poco más adelante, cuando los alumnos y las alumnas comentan la calidad profesional y humana del profesorado y sus relaciones con él, cuando critican las normas y la lógica de la disciplina escolar, cuando valoran lo que subyace a las calificaciones escolares, cuando opinan sobre los factores que explican los comportamientos disruptivos del alumnado actual, cuando describen situaciones de acoso, de exclusión y de conflicto en sus centros escolares..., el panorama que dibujan no indica, en absoluto, una gran satisfacción con su experiencia escolar. Además con la edad la insatisfacción del alumnado con su vida escolar aumenta⁴.

Esta ambivalencia del alumnado hacia la escuela pone de manifiesto las grietas de la escuela actual. En el estudio sobre escuela y valores que precede a este trabajo (Usategui y Valle, 2007), el profesorado, forzado a reinventarse y recuperarse, se mostraba desorientado, inseguro

⁴ En este punto también hay una coincidencia de resultados con el estudio patrocinado por el FUEM antes citado. En dicho estudio, al finalizar la Primaria, la gran mayoría de alumnos y alumnas recordará al colegio con cariño (sobre todo las chicas), pero mucho menos lo harán entre los que acaben ESO o Bachillerato.

y desanimado al carecer de las herramientas adecuadas para responder adecuadamente a las demandas que la sociedad de la posmodernidad está exigiendo en estos momentos a la escuela. Del mismo modo, por efecto de los procesos de desinstitucionalización e individualización, la experiencia escolar se presenta, a los alumnos y alumnas que llenan las aulas de nuestros centros escolares, como una prueba en la que están obligados a combinar y articular diversas lógicas de acción: la lógica de la integración social, la lógica de la integración en el mercado y la lógica de la subjetivación. Combinando estas lógicas tiene que construir las diversas significaciones de su trabajo escolar y darle un sentido que ya no viene dado de antemano.

Tomemos un ejemplo sumario: el de las significaciones del trabajo escolar o, más sencillamente, de las razones que conducen a un alumno a trabajar. El alumno puede trabajar porque es así, porque ha interiorizado la obligación del trabajo escolar en su familia y en la escuela, y esto es esencial. Pero este alumno debe y puede también trabajar si es capaz de percibir la utilidad, escolar o no, de este trabajo, si está en condiciones o en posición de anticipar ganancias, lo que no recubre exactamente el primer tipo de significación. En fin, el alumno puede trabajar porque experimenta este trabajo como una forma de realización de sí, de interés intelectual. (Dubet, 1998: 83- 84).

Como diría Bauman *«en nuestra sociedad individualizada, somos todos artistas de la vida, tantos si lo sabemos como si no, queramos o no, nos guste o no, por decreto de la sociedad y no por elección»*. Así, los alumnos se ven obligados a dar coherencia a estas lógicas y, al igual que su profesorado, ya no pueden reducir sus conductas a su rol porque deben construir cada uno individualmente el sentido de su trabajo, encontrar las utilidades escolares y el sentido educativo que atribuyen a su trabajo y, al mismo tiempo, lograr la integración en un mundo juvenil que cada vez se opone más al modelo tradicional de escuela. Y tienen que hacer todo esto en una escuela encorsetada en viejas y rutinarias prácticas que se resisten a desaparecer, con un profesorado y unos compañeros que, a igual que él, están también construyendo su sentido individual y personal dentro de la escuela. La experiencia escolar del alumnado de hoy día es algo tan complejo y en un equilibrio tan inestable que necesariamente ha de reflejar sentimientos opuestos y contradictorios.

2.1 Lo que gusta de la escuela

Cuando en los grupos de discusión se les pregunta a los alumnos y alumnas de Primaria y ESO qué es lo que más les atrae y gusta de la escuela, la respuesta, en la que todos y todas coinciden, es: el recreo y estar con los amigos.

“Buena venir a estudiar no mola, pero aquí te encuentras con la peña y eso, lo guay son los recreos y eso que está bien.”

[G12ESOC]

- “— *¿Os gusta venir a la escuela?*
 — ¡iiii¡Sí!!!!
 — *¿Por qué?*
 — *Porque lo pasamos muy bien.*
 — *En el recreo.*
 — *En el recreo y por los amigos y porque se pasa el tiempo.*”

[G3PP]

La escuela es el lugar de encuentro con los amigos y amigas. Así pues, queda claro que lo que más les atrae de la escuela no es precisamente lo que le compete como institución educativa, sino como espacio social, como recinto de reunión con sus colegas. Esto es importante ya que nos revela que, más allá de las funciones que la sociedad delegue en la escuela, los alumnos y alumnas se apropian del espacio que ésta les ofrece y desarrollan prácticas sociales que no son necesariamente inherentes a ella. Por eso cuando se habla de la función socializadora de la escuela, no hay que entender esta expresión exclusivamente desde la verticalidad, es decir, haciendo hincapié en la dimensión socializadora de la institución, sino que hay que considerar también la escuela como espacio en el que el grupo de iguales, vital para los adolescentes, ejerce su influencia y control sobre cada uno de ellos.

La escuela es el espacio básico desde el que se generan las redes sociales que tejen al margen de su vínculo familiar. En el recreo, a través y con su grupo de amigos, el adolescente está aprendiendo determinadas habilidades básicas para la construcción de su identidad: a tomar decisiones, la capacidad de relacionarse en y con la igualdad, el respeto, la capacidad de negociación y de escucha...

En este sentido, las actividades que mencionan los alumnos y las alumnas como más agradables en la escuela son mayoritariamente lúdicas y hacen referencia a la importancia que asignan al compartir y convivir con los amigos: deportes y actividades colectivas, pasarlo bien y hacer unas risas con “la peña”, hacer amistades, comportamientos de complicidad entre el alumnado...

- “— *¿Qué es lo que más os gusta? Vosotros ya estáis terminando la obligatoria, podéis medir ¿qué es lo que más os gusta?*
 — *Los amigos.*
 — *La amistad que se hace.*
 — *El ambiente que hay en clase de complicidad.*”

[G8ESOP]

Esto es, nos muestran, una vez más, que, en realidad, lo que más aprecian de la escuela es la vida social que pueden desarrollar en ella, lo que es coherente con la alta valoración que en esta edad se concede a las relaciones sociales, sobre todo a la amistad. En consecuencia, todas las actividades más agradables mencionadas por los alumnos y alumnas transcurren normalmente fuera del aula y, más en concreto, claramente diferenciadas de lo que son las clases formales. La importancia que conceden a la escuela como espacio de relación social explica también el hecho del reducido número de alumnas y alumnos que en los grupos de discusión haya afirmado taxativamente no querer ir a la escuela⁵.

“— *¿Os gusta la escuela?*

— *Por un lado sí. Pero por otra parte es un coñazo tener que estudiar para los exámenes y todo.*

(...)

— *Los amigos.*

— *La amistad que se hace.*”

[G8ESOP]

“— *A mí no me gusta la escuela porque hay que estudiar y no me gusta nada, pero lo que más me gusta de ella es que vengo para estar con mis amigos.*

— *Lo mismo yo vengo aquí para estar con los amigos, pero claro luego ponerse a estudiar es un poco ya...*”

[G9ESOC]

Este discurso del alumnado, que nos descubre cómo los alumnos y alumnas leen, interpretan y resignifican la escuela en orden a sus intereses, nos habla de que ésta, como cualquier otro espacio social, no es un espacio unívoco simbólicamente y que, por tanto, cualquier intento de transformarlo únicamente en eso por los adultos acaba siendo autoritario

⁵ La ambivalencia propia de la experiencia escolar del alumnado y el hecho de que en los grupos de discusión éste exprese su “querer” ir a la escuela contradicen algunas versiones que, desde la sociología de la educación más interaccionista y reproduccionista, se dan de las relaciones del alumnado con la institución escolar y su profesorado, pues en ellas parecería que para que los alumnos y alumnas acudieran a la escuela deberían ir agarrados de cuello por sus padres o por la propia policía.

y sin sentido, ya que es pretender imponer un solo significado a una realidad compleja. La escuela está sujeta, entonces, a los procesos de significación de quienes, desde sus intereses, historias y proyecciones, la utilizan como espacio social. Desde el discurso del alumnado se percibe que, al menos en ciertos momentos, el alumnado se apropia de modo particular de este espacio.

La importancia de la escuela como lugar de encuentro con los “colegas” adquiere, por otra parte, todo su sentido si tenemos en cuenta el proceso de privatización y atomización que la sociedad individualizada está produciendo en las familias y la soledad que marca la vida de los hijos e hijas, sea cual sea su edad, en los hogares de la sociedad de la posmodernidad, con unos padres sumamente proteccionistas y preocupados del bienestar material familiar, pero, en muchas ocasiones, ausentes de ese hogar. Así, en la sociedad individualizada, la escuela es la única oportunidad que tienen los jóvenes y adolescentes de tejer redes afectivas de amistad y uno de los pocos ámbitos de encuentro con los iguales y amigos. Fuera de este espacio, tienen más dificultades para encontrar opciones de ocio en las que el componente relacional con iguales esté asegurado.

“Yo, como ha dicho él, si no vienes a la escuela no tienes amigos al final. Muchas veces los amigos son los de la escuela.”

[G11ESOC]

Este carácter vertebrador de la escuela, en cuanto eje básico para la socialización, está muy presente a la hora de definir el significado de ésta para los alumnos alumnas. Y explica su aburrimiento en los periodos vacacionales: desean volver al centro escolar, porque, lógicamente, quieren reencontrarse con sus amigos y amigas.

Ahora bien, estar con los amigos no es todo lo que les gusta hacer a los adolescentes en el colegio. Si bien no unánimemente, pero si mayoritariamente, valoran la función instructiva de la escuela.

*“—¿Os gusta venir a la escuela?
— Así aprendemos cosas.
— Sí, porque en vacaciones, no tienes nada que hacer y está todo el día, pues no sé a no sé donde, ahora voy a no sé donde, es mejor estar en el colegio y así porque además de aprender más, estás haciendo siempre actividades.”*

[G2PP]

Por tanto, el alumnado de nuestras escuelas está motivado para aprender. Sin embargo el aprender del que nos hablan no tiene nada que ver con la memorización de contenidos para obtener una calificación y pasar un examen. A eso llaman “estudiar” y no les gusta nada.

- “— Por un lado sí, porque ahí tienes parte de tus amigos y así, y siempre se aprende algo. Pero por otra parte es un coñazo tener que estudiar para los exámenes y todo.
- Yo estoy de acuerdo también, aquí están todos tus amigos. Lo pasas bien por ejemplo en los patios. Y luego llega la hora de la clase y buffff, si hay que prestar atención porque vas mal en algo, bufffff.
- Es un agobio estudiar.
- Va, pero aprendes, no sé.
- Si que aprendes pero que te hagan exámenes así que tienes que estudiar obligatoriamente, un día concreto.
- Que luego se te olvida todo.
- Aprender no aprendes nada.
- **¿Es diferente aprender y estudiar?**
- Sí (Todos).
- Estudiar es justo para el examen, para aprobar el examen y para al final sacar buena nota en la nota global. Aprender sería para toda tu vida, para lo que te pueda venir luego. ”

[G8ESOP]

El alumnado describe al “aprender” con los mismos rasgos que, en el lenguaje pedagógico, se atribuye a “aprender a aprender” y, sin saberlo, le identifican con las competencias y habilidades que demanda el mercado laboral en estos momentos: tareas y actividades dinámicas y activas que desarrollen la capacidad de aprender cosas nuevas, enseñen a buscar y gestionar información, permitan trabajar en equipo con los compañeros, requieran el uso de las nuevas tecnologías, favorezcan la iniciativa y la creatividad, que sean divertidas, animen a seguir estudiando, que no separen el instruir del educar, que sean divertidas y que sirvan y tengan relación con la vida... Es decir, sus palabras denotan que, inmersas en un concepto anacrónico del saber, en las aulas se pierde mucho el tiempo en conocimientos inútiles y en memorizaciones de contenidos no significativos que se olvidan fácilmente.

- “ Lo estudiamos normalmente para aprobar, pero luego si te lo preguntan al año siguiente, casi no te acuerdas. Luego te lo aprendes otra vez y ya está. ”

[G10ESOC]

Así, cuando se les pregunta por las asignaturas que más les gustan, aunque se produce una gran dispersión en las respuestas, la elección se ha debido siempre a que el profesorado correspondiente, por muy abstracta que sea la materia, ha sabido hacer del conocer un hecho atractivo y cercano a sus vidas.

El discurso del alumnado evidencia, pues, la necesidad de elaborar alternativas pedagógicas que respondan a las exigencias de una sociedad democrática en un contexto dominado por las tecnologías de la información. Y, en este sentido, resulta sintomático que no haya aparecido ninguna mención a la utilización de las nuevas tecnologías, ni dentro ni fuera de los centros.

2.2 Lo que menos gusta de la escuela

De acuerdo con la autoimagen que nos han transmitido, a los alumnas y alumnos el aspecto menos gratificante de la experiencia escolar se relaciona con las normas y obligaciones y con la saturación de tareas en determinados momentos que impide la armonización de sus tareas escolares con el ocio o con otro tipo de actividades extraescolares gratificantes.

“Hay asignaturas que no me gustan para nada y hay que venir muy pronto, hay que estar mucho tiempo, luego están los deberes, que a veces se pasan.”

[G6ESOP]

“Depende porque muchas veces vienes y estás bien con los compañeros y sabes que lo que estás haciendo te va servir para el futuro, pero también te ata mucho a tu vida aparte de la escuela, porque tienes que hacer todos los deberes que son un montón, es que te quita un montón de tiempo y luego hay veces que no puedes hacer otras actividades aparte.”

[G7ESOP]

El carácter excesivamente normativo de la escuela es uno de los aspectos fuertemente criticado por las alumnas y alumnos, tanto de la red pública como de la concertada. En el discurso de los adolescentes, la escuela aparece como una institución cargada de imposiciones,

algunas de ellas carentes de sentido y lugar. Se descubre en sus palabras una contradicción entre el discurso oficialista de la escuela y el funcionamiento cotidiano de los centros escolares, es decir, entre una escuela que dice preparar para y en la participación y un día a día en el que las decisiones y opiniones de su alumnado no tienen la mínima incidencia en la marcha y organización de aquellos.

Es típico de la adolescencia el cuestionamiento y la protesta ante toda norma impuesta. En esa etapa están pasando por una etapa de transformación tanto a nivel físico como de una búsqueda de identidad y de convertirse en las personas que serán de adultos. Pero en los grupos de discusión no nos hemos topado con un alumnado adolescente que rechaza todo tipo de imposición normativa, sino que, por el contrario, para ellos es evidente la necesidad de un mínimo de normas que aseguren marcos de convivencia pacífica y el aprovechamiento del tiempo. Sin embargo, el marco normativo ha de responder a una serie de requisitos:

- a) *Principio de racionalidad.* La escuela ha de dejar de ser excesivamente reglamentista e imponer únicamente las normas indispensables para el buen funcionamiento del centro. En este sentido, critican, además, aquellas normas que se dirigen a aspectos privados de los alumnos y alumnas, como la forma de vestir, llevar reloj, móviles..., sobre los que la escuela no tiene ningún derecho de intromisión.
- b) *Principio de reciprocidad.* En estas edades la relación profesor-alumno no es ya unidireccional (el profesor tiene todo el poder y hace lo que quiere, mientras que al alumno solo le cabe obedecer), sino que las normas han de ser cumplidas tanto por el profesorado como por el alumnado, hecho que, en opinión del alumnado, en raras ocasiones se da en los centros escolares. El incumplimiento por parte del profesor de las normas escolares tiene como efecto perverso su deslegitimación .

“ — O te dicen para no comer chicle y luego ellos van con caramelo, con chicle u otra cosa.
— Es que ponen normas, pero luego ellos no las cumplen ¿entonces como quieren que las cumplamos nosotros? ”

[G10ESOC]

- c) *Principio de autonomía.* El alumnado reclama el derecho a cuestionar si las normas que rigen la vida de sus centros responden y están en sintonía con sus necesidades e intereses como alumnos. Para ello, exigen no solamente la oportunidad de conocerlas y de concienciarse de ellas, sino también la posibilidad de juzgar y replantearse su

conveniencia. Siempre se cumplirán mejor aquellas reglas conocidas y justificadas por los alumnos y las alumnas.

- d) *Participación del alumnado en la elaboración de las normas.* El alumnado reclama su participación en la confección de las normas y rutinas escolares en las que se ve implicado. Al comparar, en los grupos de discusión, la actitud ante las normas escolares de aquellos alumnos a los que sus centros escolares permiten y demandan su colaboración y la de aquellos que no tienen posibilidad alguna de hacerlo, se desprende que la participación en la confección de las normas escolares a nivel de centro o de las internas del aula no es solo una de las herramientas indispensables para que lleve a la práctica su derecho participativo, sino que también hace posible que el alumnado haga suyas las normas, las reglas y las rutinas y, por lo tanto, tenga más interés en cumplirlas. Además, como reconocen los propios alumnos, el hecho de tener protagonismo en el diseño de las normas escolares ayuda a solucionar problemas disciplinarios: necesariamente el alumnado comprometido en algo que ha aceptado y elaborado se ve más obligado a cumplirlo para ser y sentirse coherente consigo mismo.

Escuchar al alumnado en este punto evidencia que, si no queremos hacer de la *participación democrática la piel de cordero de la domesticación* (Martínez Rodríguez, 1993) y si verdaderamente queremos formar y construir en la escuela los ciudadanos del mañana, debería ser clara y activa la participación activa del alumnado en el análisis de cuáles son las normas, implícitas y explícitas que rigen la comunidad escolar.

Ahora bien, aunque en los grupos de discusión se ha evidenciado la existencia, en algunos centros escolares, de experiencias de participación del alumnado en la elaboración y en la gestión de las normas, sin embargo, desde la perspectiva del alumnado, las mismas aparecen confusas y, en la mayoría de los casos, discontinuas. En estas experiencias, el alumnado no conoce claramente sus límites, ni su rol ni el sentido de su participación. Esto no impide, por otra parte, que los alumnos y alumnas manifiesten, ante dichas ensayos de participación, su satisfacción por encontrar espacios en los que sentirse escuchados y poder dirigir sus demandas. El alumno necesita sentir que puede canalizar sus apreciaciones fuera de los espacios habituales de relación con los profesores.

En definitiva el mensaje principal del alumnado hacia los centros es la necesidad de poder articular sus demandas, sus quejas y sus inquietudes, en espacios diferentes a los formalizados habitualmente. En primer lugar, demandan, en caso de conflicto entre ellos mismos o con algún profesor, poder recurrir a alguna instancia del centro. Para poder sentirse escuchados, han de percibir que pueden establecer con esa instancia una relación en claves distintas (que no reproduzcan la relación de autoridad tradicional). Además, necesitan confiar

en que no van a ser castigados o sufrir represalias. Y, finalmente, exigen que esa instancia no se ponga del lado del centro de manera automática, sino que intermedie de una manera neutral entre las partes en conflicto.

Por otra parte, al igual que un sector de su profesorado (Usategui y Valle, 2007), un número significativo del alumnado, fundamentalmente de Secundaria y de los centros públicos, que ha participado en los grupos de discusión, al impugnar la obligatoriedad de la enseñanza, cuestiona indirectamente el alargamiento de la enseñanza obligatoria que en nuestro país se produjo a partir de la LOGSE.

Para el profesorado el alargamiento de la escolaridad obligatoria con carácter comprensivo ha introducido en las aulas una heterogeneidad que ha convertido al sistema de enseñanza en una bomba de relojería, que estalla cuando llegamos a los primeros niveles de la ESO, en los cuales el aburrimiento de unos alumnos que no tienen ningún interés ni ninguna motivación para permanecer en las aulas termina desembocando en problemas de disciplina en los centros escolares. De tal modo que, para el profesorado, la extensión de la escolaridad obligatoria no es, en sí misma, una medida que produzca necesariamente una mejora educativa.

Para el alumnado, la obligatoriedad convierte a la escuela en una institución de reclutamiento forzoso que hace del estudio un trabajo forzado y da a la actividad escolar un carácter doloroso, uniforme, impuesto y cerrado. Para la mentalidad adolescente, la eliminación de la libre elección que entraña el concepto de obligatoriedad acaba imposibilitando que el alumno establezca una relación enriquecedora con la escuela y logre captar el sentido equitativo y emancipatorio que está por debajo de las medidas de extensión y de gratuidad de la enseñanza básica en todos los países del entorno.

“La cosa es que es obligatoria. Porque te prohíben fumar y fumas, te prohíben beber y bebes, y si te prohíben la escuela, pues te gustara ir. Siempre vas a la contraria, entonces, yo creo que si te prohíben la escuela mucha gente querría ir, pero como es obligatoria, no.”

[G7ESOP]

Además, el carácter obligatorio de la ESO no resuelve, sino que complica los problemas generados por los llamados objetores escolares, es decir, aquellos que no tienen ningún interés por aprender y, aburridos de las tareas escolares, matan el tiempo en las aulas provocando todo tipo de situaciones disruptivas, con conductas que impiden la marcha normal del aula. Para

el alumnado entrevistado estos estudiantes no tienen por qué seguir asistiendo a la escuela, obligados a realizar una actividad, estudiar, que en absoluto le satisface. Obligarles a permanecer en el sistema educativo, es castigar a sus compañeros, que quieren seguir el ritmo normal de la clase, por una situación de la que no son culpables, sino víctimas.

“— Es que no sirve para nada que el que venga esté en la silla mirando al cielo .
— Yo sí vendría, aunque no fuera obligatorio, pero entiendo que serían menos, pero mejores, la gente que no querría venir y de esta forma se ve obligada y a los compañeros de clase les molesta, pues no vendría. ”

[G7ESOP]

Ahora bien, esta concepción mayoritaria de la obligatoriedad de la escuela no significa la ausencia de un discurso justificativo de ella. Aunque minoritario, un sector del alumnado enlaza y justifica dicha obligatoriedad con las exigencias que el mercado laboral impone.

“Es que nos tienen que obligar. Si no haces la ESO no vas a poder hacer muchas cosas en la vida. ”

[G11ESOC]

En todo caso, las palabras del alumnado nos descubren que el alargamiento de la enseñanza obligatoria no ha respondido a las expectativas igualitarias que están en su base, sino que por el contrario ha reforzado la falta de motivación que arrastra desde atrás un sector del alumnado. Como efecto no buscado, ha originado desazón e impotencia en aquellos alumnos motivados e interesados en aprender, que se ven metidos en un conflicto que no es el suyo. Al final este sector del alumnado acaba apoyando, inconscientemente, la función selectiva y segregadora del sistema de enseñanza. Ahora bien, habría que preguntarse cuál es la responsabilidad que le cabe a la escuela y a su profesorado en este fracaso. Numerosas investigaciones muestran que escuelas sin proyectos de centros innovadores, con profesorado desmotivado y anclado en metodologías y prácticas didácticas desfasadas y arcaicas, alejados de sus alumnos y escondiendo su carencia de herramientas en jerarquías trasnochadas, sin lugar para la participación de su alumnado, poco aportan a una educación igualitaria y formadora de identidades fuertes.

Finalmente, las críticas de los alumnos y de las alumnas se dirigen también al protagonismo de los exámenes en el currículo escolar. Según su opinión, tal y como están diseñados los mecanismos de evaluación en la enseñanza obligatoria, no sirven para aclarar fallos y logros, para facilitar el autoaprendizaje ni para motivar al alumnado en el proceso de aprendizaje. Solamente juzga y categoriza, condena o absuelve, separa y selecciona, crea jerarquías que enturbian el ambiente escolar y, al final, terminan etiquetando a los alumnos y alumnas. En los grupos de discusión se ha visto, incluso, que los propios alumnos acaban viéndose a sí mismos bajo la simplificada y ocultadora etiqueta que es la nota en un examen. Así, la calificación actúa como un perjudicial refuerzo extrínseco del aprendizaje escolar, ya que aleja el trabajo escolar de los intereses de los escolares.

Ahora bien, los alumnos y las alumnas no rechazan por principio cualquier sistema de evaluación. Por el contrario, de sus palabras se deduce que necesitan del profesorado juicios razonados, cualitativos, objetivos, que le orienten sobre lo alcanzado y lo que les falta por lograr, que les muestre los errores y les ayuden a adquirir las herramientas necesarias para subsanarlos, que le sirva para entender las diferentes materias y les forme en el rigor y en el orden... Sin embargo, en la práctica real ven el examen un instrumento que muestra más el fracaso que el éxito, que descalifica y no anima, que paraliza y no motiva.

Es importante esta visión que aportan los alumnos y las alumnas de cara a edificar una escuela inclusiva, pues es sabido que una escuela que se afianza en los fracasos no ayuda a aprender y conduce a la exclusión. Fracasos continuos en los exámenes conducen al rechazo de lo que creemos que no vamos a poder hacer ni alcanzar, disminuye el interés por el aprendizaje y marca las horas pasadas en el aula como un tiempo aburrido, triste y amargo. En cambio, en un contexto de éxito los fracasos puntuales son un acicate para seguir esforzándose y empeñándose en el aprendizaje.

Es habitual que en las culturas de iguales entre adolescentes se viva el éxito académico como un demérito social; dicho de otra forma, en muchos grupos de clase, se rechaza como valor aprender y obtener buenos resultados académicos. Es mucho más infrecuente encontrar grupos de clase donde éstos se valoren positivamente y sirvan de mérito social entre compañeros. La explicación es fácil; es una forma de protegerse de la institución escolar que, a través de la labor que es propia, clasifica y etiqueta a los alumnos como buenos o malos, listos o torpes, etc. La forma de defenderse de este bombardeo de elogios negativos es degradando el valor de lo que la escuela hace. (Granado Alonso y Domene Martos, 2009)

La función calificadora aleja al alumnado de sus profesores y profesoras, ya que impide a aquél ver al profesorado como un facilitador de conocimientos y de aprendizajes, dificulta el hacerle participe de las dificultades, el mantener una relación personal y fluida con él. El examen define la relación escolar en términos de poder, es decir, como se decía hace años en el

Tartufo, evidencia que el profesorado tiene la sartén por el mango y el mango también, esto es, pone la nota. La relación de saber se transforma, pues, en relación de poder. Los alumnos, como veremos más adelante, demandan una nueva figura de profesor más acorde con lo que debería ser una escuela del siglo XXI: un facilitador del aprendizaje de sus alumnos y alumnas, que se ha ganado “la autoridad” docente y supervisa itinerarios, aporta instrumentos y herramientas, sugiere nuevos caminos y estrategias diferentes, propone actividades dinámicas, orienta en los errores, anima en las dificultades, da confianza... , es decir, en una palabra, un profesorado que no se limita a calificar ni hace de ello su función principal y el cimiento de su poder y legitimidad. De todas formas, al contrario de lo que se podría pensar el alumnado no pide rebajas en la exigencia del profesorado, sino, únicamente, que oriente más y juzgue menos.

Por otra parte en el discurso de los alumnos y alumnas queda patente que en el examen no se evalúan solo aspectos cognitivos, sino también rasgos actitudinales del alumno. Por tanto su grado de objetividad para el alumnado deja mucho que desear.

“— *Pues que si te portas mal te pueden suspender.*
— *Y después también dependiendo de la actitud te corrigen los exámenes como quieren.*”

[G7ESOP]

Los exámenes predominantes actualmente en nuestros centros escolares sólo exigen memorizar y reproducir lo leído o lo escuchado al profesor, es decir, guardan relación con el estudiar y no con el aprender. Los alumnos y las alumnas prefieren la evaluación en el día a día en el contexto natural del aprendizaje. Critican y desvelan un enorme error que se está dando en nuestras escuelas: la confusión de la evaluación continua con la continuada, es decir, con la simple multiplicación de exámenes a lo largo del tiempo escolar en las diferentes asignaturas. Esta práctica, que al parecer está bastante generalizada en nuestro sistema escolar, provoca tal presión y tal agobio en los alumnos y alumnas que éstos acaban sintiéndose desbordados y abatidos. La escuela sustituye la alegría del conocer y del descubrir cosas nuevas por el temor y el desasosiego del examen. Esta angustia queda reflejada en la siguiente cita, que merece la pena no acortar para transmitir así el desasosiego de un alumnado sometido a la presión de los exámenes:

“— *Es que hay profesores que es teoría, teoría y teoría, pero luego hay otros profesores que das teoría pero que luego haces otros trabajos. Que sea teoría y examen no me parece bien, yo creo que es mejor teoría y luego unos trabajos, porque si no nos saturan.*”

— *Y hacer otra cosa en vez de los exámenes, porque si estás pendiente de los exámenes y no tienes tiempo para estudiar; ¿Qué haces? Mejor trabajos.*

— *En evaluación, te vienen 5 o 6 seguidos y no sabes que hacer, tienes que estudiar 2 en un día, y viendo las asignaturas importantes, como pueden ser lengua, geografía o historia, pues no da tiempo porque de 8:30 a 13:10 tienes clase, luego te vas a comer, luego vuelves a clase, y como tengas extraescolares por la tarde, o conservatorio, o a veces que hago baloncesto aquí también en el colegio, y no tengo tiempo para hacer nada, solo a la noche. A la noche llego de las extraescolares, a las 20:30 llego a casa, luego a las 21:00 ceno, y a las 22:00 o por ahí cuando veo un poco la tele me voy a la cama. Como me pongan dos exámenes seguidos no puedo hacer nada. Luego el fin de semana, como pille dos exámenes el lunes o el martes, el fin de semana tengo que estudiar los del lunes y el martes, y luego el lunes y el martes, ¿Qué hago?, el miércoles tengo otros dos exámenes. Es muy difícil, hay veces que te lías con otras cosas de otras asignaturas.*

— **¿Tenéis todos esa sensación, os veo estresados y cansados?**

— *Tenemos exámenes todos juntos y ahí no hay quien haga nada. Tienes al final de todo, y tienes que aprobar todo el curso en dos días, eso es imposible. Yo saque uno pero penqué dos asignaturas porque no podía estudiarlas. Es que aprobar todo el curso en dos días, no puedes, por mas que estudies no puedes. En cambio en otros centros por Andalucía los tienen por septiembre, entonces es mas fácil, estas estudiando el verano, vale que no es poco, porque el verano también... pero algo por lo menos sacas.*

— *Te da mas tiempo el que vayan poco a poco los exámenes porque si te ponen todos los exámenes al final del todo y te ponen en una semana 8 o 9, eso no se puede. La ley dice que 4 exámenes o así al día es lo máximo, como pueden poner 4 al día...*

— **¿Vosotras también tenéis esa sensación.**

— *Si, son muchos exámenes.*

— *Nosotros hemos tenido desde la segunda semana de colegio todas las semanas por lo menos un examen. ”*

[G10ESOC]

Ante esta situación es lógico que dentro de las peticiones de los alumnos y alumnas esté una escuela menos seria, más divertida, más relajada, menos estresante, que enseñe el placer de aprender. Es decir, para el alumnado la escuela no ofrece contenidos que permitan disfrutar y evadirse del estrés de los exámenes. Así parece que lo que la escuela enseña es a

hacer exámenes, es decir, el conocimiento aparece en el discurso del alumnado como una especie de tortura sin fin.

“Yo creo que fuera es mucho menos serio y si fuera de esa manera aprenderíamos mucho mas que aquí, y nos serviría para sacar un notable o para aprobar, pero lo que pasa que la escuela es muy seria, y debería ser un poco mas divertida, menos seria.”

[G10ESOC]

Los alumnos y las alumnas demandan una escuela que valore el esfuerzo, la constancia, la capacidad de superación, es decir, todos aquellos valores que dice querer transmitir, pero que desdice con su práctica. Una escuela con espacios y momentos para el disfrute del saber y, utilizando el lenguaje de los propios alumnos, donde “aprendes y haces la materia” sin estar pendiente de los exámenes, encontrando la satisfacción en el esfuerzo y en el trabajo bien hecho.

*“— ¿Y si valorarán el esfuerzo, vuestra actitud seria diferente?
— Sacaríamos mucho mas nota.
— Porque cuando has estudiado y el examen te a salido mal, vas sin ganas, pero cuando lo entiendes bien, vas a hacer lo que puedas y a sacar un 10.”*

[G10ESOC]

“Estudiar está bien pero por ejemplo asignaturas como plástica son necesarias. Un alumno tiene que tener unas clases para relajarse no puede estar todo el rato estudiando. No es lo mismo tener una semana entera sin tener una clase para estar bien, todo el rato con los libros a cuestras, estudiando, que estar dos horas dibujando tranquilamente mientras no te molestan, eso no es lo mismo. Haces lo de la materia pero no es estudiar, no estás pendiente de exámenes.”

[G10ESOC]

Por otra parte, en los grupos de discusión, implícita o explícitamente, la mayoría de los alumnos y alumnas coinciden en que, aunque la exigencia de los exámenes se “palpa” a lo largo de toda la enseñanza obligatoria, hay dos períodos en los que el agobio y el apremio se sienten con especial virulencia: el paso de Primaria a Secundaria y de segundo a tercero de la ESO.

“— Sí, en la materia que das. Yo, por ejemplo, de sexto de Primaria a primero de la ESO y de segundo a tercero. Han sido muy fuertes. Han mandado muchos más deberes, han exigido mucho más nivel, sobre todo en Lengua y Sociales.

— Por ejemplo, también cuando cambias a primero es un cambio radical. No conoces a ningún profesor ni nada de... Y de segundo a tercero también: das cosas parecidas, pero todo nuevo. ”

[G11ESOC]

Los alumnos interpretan estos cambios como un cambio de estatus y una progresión en la asunción de mayor nivel de responsabilidad y autonomía en el trabajo escolar. Situación que se ve agravada por la indefinición que caracteriza su periodo de edad, ya que han dejado de ser tratados como niños, pero aún no se les tratan como adultos. De alguna manera las palabras de los alumnos y alumnas manifiestan la necesidad de una coordinación entre las etapas y los ciclos que conforman la enseñanza obligatoria: favorecería la coherencia y la coordinación de los aprendizajes y facilitaría la adaptación del alumnado en cada una de las fases escolares.

“— Ya en sí no te tratan en plan: “tienes que hacer los deberes, porque es mejor para ti...”. Te tratan como con un poco más de libertad. Te mandan los deberes y no están todo el día encima de ti para ver si los has hecho, porque va a ser mejor para tía. Más o menos te dejan más libre a ti. Como si fueses más... responsable.

— Realmente cuando quieren tratarte como adulto, te tratan como adulto, pero cuando no, pues no. Pues claro estás en periodo de transición, entonces como que sí o como que no. Tampoco claro. Pues cuando que no... no cuentan contigo. ”

[G11ESOC]

En este contexto, es lógico que el profesorado sea también centro de las críticas de los alumnos y alumnas y, en algunos grupos, sobre todo de Secundaria, aparezca como uno

de los factores que provoca el disgusto hacia la escuela. Ahora bien, dada su importancia, más adelante se tratará de una forma más extensa la relación profesor- alumno.

Para concluir, los alumnos y las alumnas se quejan o no les gustan determinados aspectos académicos como son un número excesivo de deberes, determinadas asignaturas, el madrugar, las carencias materiales, el aburrimiento de estar todo el rato escuchando y callando... Aspectos que en su mayoría nos hablan de una escasa capacidad de su profesorado para motivar y de la ausencia de metodologías innovadoras que dinamicen el rol de alumno. En este sentido, apenas hacen referencia a sistemas de trabajo cooperativo que permitan a los alumnos y alumnas descubrir por ellos mismos los resultados y los procesos para llegar a ellos.

Por otra parte, es significativo que, sobre todo en los centros concertados, haya surgido en el alumnado una visión clientelar de la educación. Del mismo modo que las familias⁶ tienden a pensar en la educación como un producto que se puede comprar, especialmente en el caso de la enseñanza concertada donde parece que el pagar legitima el exigir y condona el colaborar, los alumnos y las alumnas ven a los centros escolares como empresas de educación a las que cabe demandar actividades y servicios, más allá del currículo oficial establecido⁷:

“— *Lo más lejos, si lo más lejos que nos han llevado a ver una... a una excursión escolar*
 — *A Llodio, no...*
 — *A la playa*
 — *A la playa*
 — *A la playa de San Sebastián*
 — *Concertado, y dicen va mucho nivel, mucho nivel y luego colegios, jolín que tienen el nivel mogollón de bajo, les sacan a Holanda, a Francia, a...*
 — *Si*
 — *A Alemania*
 — *Pagas un montón de dinero y te dicen no, no si es para no se qué, es para el año se cuanto, ya peor es que ya que pago, aunque años han*

⁶ Algo que se comprueba en los discursos de las familias analizados más adelante en este trabajo y que también aparecía en el diagnóstico que el profesorado elaboraba sobre la relación entre escuela y familia en la investigación precedente (Usategui y Valle, 2007).

⁷ Es ilustrativo que en todos los grupos de discusión realizados con alumnado de la red concertada brotara de manera espontánea la referencia a las carencias del centro en materia de infraestructuras, cosa que no ocurrió en ningún grupo de la enseñanza pública. Por nuestra parte, tenemos que decir que aparentemente no vimos diferencias sustanciales en los centros escolares a los que acudimos para hacer los grupos.

estado diciendo no podíamos ir a esquiar, nos podemos ir a esquiar, primero no es que sois muy pequeños, tercero, a los de tercero les dijo sois pequeños... y se fueron los de segundo, y nos engañaron de una manera.... Y este año se vuelven a ir. ”

[G12ESC]

Esta concepción de los centros escolares tiene mucho que ver con los rasgos consumistas que caracterizan a los jóvenes y adolescentes de nuestras sociedades del bienestar y que se refleja en todos los Informes de juventud.

2.3 Utilidad y sentido de la institución escolar

En la época adolescente la utilidad y la finalidad última de las tareas, contenidos y aprendizajes escolares ocupan poco espacio en el interés y en las conversaciones de los alumnos y alumnas. Éstos y éstas se hallan enfrascados en la tarea de construir y reconstruir sus identidades individuales y sociales dentro del marco de relaciones entre iguales que el centro posibilita y en sus relaciones con los adultos, es decir, con el profesorado que encarna, simboliza y representa la autoridad y las normas sociales. Esa labor no deja espacio para analizar y reflexionar sobre el sentido último de sus aprendizajes escolares. Bastante tienen en la adolescencia con ir solucionando sus problemas identitarios. Sin embargo, en los grupos de discusión, no faltan discursos claros sobre el sentido y la utilidad de la escuela:

“ Yo, eh, hombre también es verdad que cuando llega el profesor, y te da la sensación que bien ya estoy con mis amigos, voy a jugar con ellos en el recreo, pero también y en clase, porque como el colegio es fundamental para hacer una carrera, pues entonces también tenemos que venir al colegio a estudiar, aunque a veces sea aburrido. ”

[G2PP]

Desde diversas investigaciones (Beas, Santa Cruz, Thomsen & Utreras, 2001; Ausubel, 1978; Bourgeois, 2000; Galantanu, 2000; Rochex, 1998) se viene constatando la dificultad de lograr aprendizajes profundos y significativos en la escuela, si ésta, sus prácticas y el conocimiento que imparte carecen de sentido para sus alumnos y alumnas. El sentido que el alumno atribuye a los aprendizajes escolares influye en su rendimiento académico porque afectan fundamentalmente

a su motivación. En primer lugar, porque los esfuerzos del profesorado por motivar a sus alumnos y alumnas y ayudarles a aprender los contenidos propuestos solamente tendrán éxito en la medida en que sus razones para hacerlo coincidan con el sentido que el alumno o la alumna dan al aprender en la escuela. Si no hay sintonía entre las lógicas del profesorado y del alumnado, todas las razones que aquél intente exponer carecerán de sentido y de significación para éste. Por otro lado, en la medida en que el alumno o la alumna compruebe que hay una concordancia entre su profesorado y el centro escolar en los criterios valorativos del aprender, le será más fácil adecuar a ellos su propia valoración e interiorizar aquello que la escuela le quiere enseñar. Además, si la concordancia se establece entre el centro, el profesorado, sus iguales y él mismo, el por qué y el para qué deben ser aprendidos los contenidos escolares son más eficaces para la motivación del alumno o la alumna, es decir, para aprenderlos. En esta perspectiva, es fundamental trabajar en la escuela la estructura motivacional del sentido del aprendizaje escolar, cosa que, como se ha observado en los grupos de discusión, apenas se debe de hacer. Nos encontramos, según parece, con parece otra de las asignaturas pendientes de nuestras escuelas.

El profesor Valenzuela (2006) distingue cinco tipos de motivos por los cuales un alumno querría aprender los aprendizajes que la escuela le propone:

- Motivos que se orientan a la “*responsabilidad social*”: entender que lo que se aprende en el aula es para ponerlo al servicio de los demás. Implica un desarrollo de los valores sociales. Bajo esta lógica el alumno piensa que se prepara para ponerse en el futuro al servicio de la comunidad
- Motivos que se orientan al “*desarrollo personal*”: el alumno enfoca el aprendizaje escolar como un instrumento de realización personal, es decir, implica un desarrollo y un perfeccionamiento de todas sus capacidades intelectuales y humanas.
- Motivos que se orientan al “*ascenso social*”: aprender en la escuela es entendido por parte del alumno en clave utilitarista, como un medio para mejorar o conservar su situación socioeconómica.
- Motivos que se orientan a la “*sobrevivencia*”: el alumnado solamente pide a la institución escolar las herramientas mínimas para integrarse en la sociedad a través del trabajo.
- Motivos que se orientan al “*mal menor*”: el alumno reduce al mínimo el sentido de la escuela y vive en un presentismo total, es decir, aprender como medio para lograr medios, fines, utilidades de carácter contingente y no más allá de su realidad presente: premios, permisos, evitar castigos...

La valoración de estos cinco sentidos para aprender en la escuela es independiente entre sí, aunque los alumnos pueden realizar una valoración de todos. Analizar cuál de ellos es más importante para el alumno y a cuantos de los otros tiene en perspectiva en su valoración no dice mucho sobre el grado de motivación y el sentido que da a su aprender y, además, nos muestra qué perfiles de sujetos se están formando en nuestras escuelas.

En los grupos de discusión se ha visto en el alumnado cierto confusionismo a la hora de dotar de sentido a su paso por la escuela. Manifiestan una mezcla de motivaciones que, de acuerdo con la tipología de Valenzuela, girarían en torno a las dimensiones de “ascenso social”, de “sobrevivencia” y de “mal menor”. Por un lado, les cuesta sobremanera trascender lo puramente presentista y las reprimendas, las recompensas familiares, los castigos, etc, funcionan como motivaciones y acicates. Al propio tiempo, tienen una idea vaga de que el sentido del aprendizaje no sólo se relaciona con la acumulación de conocimientos, sino con la posibilidad y necesidad de poder optar a una profesión el día de mañana. Y, además, no faltan quienes colocan en la escuela sus esperanzas de ascenso social y de labrarse un futuro mejor que el de su familia.

“Para mí es una obligación, pero también es un bien para ser alguien en la vida. ”

[G11ESOC]

“Porque hay que estudiar para tener un futuro mejor. ”

[G1PP]

“No es que quieras venir, pero es que sabes que si no lo haces, en un futuro no vas a tener muchos sitios para tener un trabajo de... una posición buena. Si estudias poco, sabes que no vas a tener una posición mejor que si estudias más. ”

[G9ESOC]

Así pues, las razones que esgrimen los alumnos y las alumnas de la enseñanza obligatoria son predominantemente instrumentales y las que pueden llamarse expresivas (realización y satisfacción personal, obligación moral, servicio a la sociedad, obtención de

un nivel cultural satisfactorio, gusto por aprender...), que corresponderían, en la tipología de Valenzuela, con las motivaciones de índole social, no han surgido nunca en los grupos de discusión⁸.

Los alumnos y las alumnas presentan, pues, una mentalidad individualista utilitarista, muy acorde con el perfil de los jóvenes y adolescentes que aparece en los estudios de Juventud⁹. Este perfil nos delata que el alumnado de nuestras escuelas está inmerso en una cultura basada en producir para disfrutar, una cultura de cosas y no de personas, una cultura de consumo, donde el compromiso con el otro no ha lugar, un contexto hedonista que transfiere al ámbito del consumo, casi en exclusiva, la satisfacción vital de los hombres y de las mujeres en una dinámica ajena a toda responsabilidad y compromiso social. Este individualismo materialista, que está en la base de la motivación del alumnado a la escuela, motiva que la dimensión cultural y de realización personal del conocimiento le quede obviada y oculta.

Al tiempo, este alumnado utilitarista presenta una clara disociación entre la racionalidad sustantiva, que guarda relación con los fines o metas del aprendizaje escolar, y la racionalidad instrumental, que tiene que ver con los medios que se requieren y de los que se hacen uso para alcanzar los fines propuestos. Así, aunque los alumnos y alumnas de la ESO, a diferencia de los de Primaria, donde la mayoría de los chicos eligen fundamentalmente actividades que guardan relación con el mundo del ocio, del consumo y del espectáculo (futbolistas, conductores de coches de fórmula, famosos, estrellas...), dirigen sus expectativas profesionales mayoritariamente a profesiones altamente cualificadas que demandan un elevado nivel de estudios, sin embargo afirman ser más bien vagos y rechazan el esfuerzo y el trabajo que supone el estudiar las diferentes materias.

“ — *Con esas profesiones necesariamente tenéis que estudiar.*
— *Ya.*
— *Es lo malo.* ”

[G12ESOC]

⁸ Hay coincidencia también con los resultados de los diversos Informes de juventud. Así en el estudio Jóvenes españoles, 1999 las razones para estudiar que aparecían en los cuatro primeros lugares eran “para obtener un título para poder andar por la vida”, “Para conseguir un estatus social y una posición en la vida”, “Para poder conseguir luego un trabajo” y “Es el único camino para, luego, poder ganar dinero”.

⁹ Como se ha dicho anteriormente, los Informes de Juventud reflejan unos adolescentes y jóvenes escépticos, pragmáticos y poco implicados en los problemas de su sociedad (Canteras Murillo, 2003; Jóvenes españoles 2005, 2006)

Al mismo tiempo, reflejo de esta mentalidad utilitarista y pragmática del alumnado es su rechazo a todo conocimiento o actividad que no tenga una utilidad práctica manifiesta. Aquellas materias relacionadas con las dimensiones más humanistas y artísticas del conocer son rechazadas e infravaloradas.

“ — Como algunas cosas de algunas cosas no sirven para nada, ¿para que sirve música? Para algo sí, pero es que no nos vamos a hacer músicos.
 — A mi plástica por ejemplo hay mucha gente que no va a estudiar bellas artes, en lugar de 20 estarían 2, porque a mí, por ejemplo, quitar plástica no me importaría mucho.
 — Yo sé lo que tengo que estudiar, pero luego no lo vas a usar para los trabajos. Luego hay que trabajar en lo que se pueda. ”

[G10ESOC]

Ahora bien, en relación al sentido de la escuela, cabe señalar ciertas matizaciones significativas. En primer lugar, se han detectado diferencias significativas entre los chicos y las chicas en sus motivaciones escolares. Las chicas muestran una mayor estima en el esfuerzo académico y lo conectan con su futuro profesional y con la independencia económica. Conceden mayor importancia al papel de la escuela como elemento de integración y de mejora social. Aparece con más nitidez en ellas la importancia de la formación para la inserción en el mercado laboral. También encontramos diferencias notables en sus expectativas profesionales: las chicas desde los niveles de Primaria se muestran más flexibles a la hora de expresar lo que les gustaría hacer y se sienten capaces de llevar a cabo trabajos o profesiones consideradas tanto masculinas como femeninas. Sin embargo los chicos, en las etapas de Primaria, se sienten mayoritariamente incapaces de demostrar alguna flexibilidad en sus expectativas laborales, sus futuros los proyectan en los deportes o en el dinero; hay que esperar a la ESO para que pongan sus expectativas en profesiones más relacionadas con la escuela. Además, las chicas, incluso en los niveles de Primaria, asocian mayoritariamente su futuro con profesiones de éxito social abogados, médicos, etc..., mientras que los chicos no lo hacen en igual medida.

Esta diferencias en las actitudes ante el aprendizaje escolar explica el hecho de que en la actualidad el fracaso escolar tenga *cara de chico*, esto, los chicos están menos motivados para el aprendizaje escolar, son menos estudiosos, abandonan los estudios antes y con peores resultados que las chicas, se incorporan al mercado laboral con una formación menor y, muchas veces, sin la necesaria para mantenerse en el mismo y desarrollar una carrera profesional. Con poca cualificación les resulta más difícil adaptarse a unas exigencias laborales en continuo

cambio tecnológico, retoman los estudios en menor medida que las chicas, acceden en menor proporción a los estudios universitarios... Sin embargo, posteriormente las desigualdades de género existentes en el mercado laboral se “preocupará” de reequilibrar a favor de los varones estas desigualdades de partida¹⁰.

En segundo lugar, en los grupos de discusión también se han descubierto disparidades entre el alumnado inmigrante y el autóctono en sus actitudes y sistema de motivaciones con respecto a la escuela. Aunque, en el siguiente apartado se va a tratar con más detenimiento los rasgos diferenciales de la afición a la escuela del alumnado inmigrante, cabe remarcar aquí que este alumnado se asemeja a las chicas en el sentido que otorgan al aprendizaje escolar en sus vidas.

3 la inmigración

Son pocos los que ponen en duda que uno de los retos de nuestras sociedades globales, en las que la migración va a ser un fenómeno en creciente progresión, es la integración de las personas inmigradas y que la escuela, como formadora de los futuros ciudadanos, constituye un espacio clave para el acomodo en las sociedades de acogida de sus hijos e hijas. Constituye el primer espacio privilegiado en el que éstos y éstas serán reconocidos como personas y donde habrán de adquirir estrategias y recursos para conocer y comprender la sociedad de acogida y aprender a participar participando (Baraibar, 2005; Delpino, 2007)

Ahora bien, en numerosas ocasiones, desde la escuela se vive con inquietud la presencia del alumnado inmigrante en sus aulas. De alguna manera, el profesorado y los equipos directivos, especialmente de aquellos centros más directamente afectados por su llegada, identifican alumno inmigrante con problema escolar y, sobrepasados muchas veces por las dificultades, ciertas o imaginadas, van estructurando las identidades y las posibilidades académicas de dichos alumnos a base de imágenes estereotipadas de ellos y de sus familias. Es decir, a través del etiquetaje condicionan el rendimiento escolar de sus alumnos inmigrantes y, por tanto, sus posibilidades mismas de integración. Se ha detectado (Usategui y Valle, 2007) en sectores del profesorado actitudes cercanas a la xenofobia, llegando a pensar que son ellos, los

¹⁰ Javier Elzo, refiriéndose a esta cuestión, comenta la posible regresión social que pudiera provocar el desencanto y la frustración de estas jóvenes, cuando, de adultas, no vean correspondidos sus esfuerzos escolares con una inserción laboral satisfactoria.

inmigrantes, quienes nos rechazan, los que no se integra, los que forman guetos en el centro escolar y en su exterior, los que nos engañan, boicotean las clases, alteran el orden, agraden al alumnado autóctono e, incluso, al profesorado...

Sin embargo, la participación de alumnas y alumnos inmigrantes en los grupos de discusión nos ha permitido ver la otra cara de la escuela, aquella que está presente en la mirada del alumnado inmigrante, que es, significativamente, la menos estudiada y analizada.

3.1 El alumnado inmigrante en la escuela

A través del discurso del alumnado inmigrante se ha podido detectar que los procesos de desinstitucionalización y desocialización a los que está sometida la escuela en nuestra sociedad condicionan y comprometen la integración del alumnado inmigrante, así como influyen decisivamente en la conformación de sus identidades y personalidades.

Por una parte, mientras que en sus sociedades de origen la escuela conserva un fuerte prestigio social, ahora este alumnado se inserta en una escuela y en una sociedad llena de desafíos sin resolver, es decir, en una sociedad fragmentada, con unos marcos políticos en crisis y atravesada por un profundo cambio moral y cultural, y en una escuela desorientada, con una profunda mutación de sus antiguas funciones, con un incremento de las tasas de abandonos y de repeticiones en los niveles obligatorios, sometida a sucesivos cambios normativos, con un profesorado desanimado y un alumnado poco motivado al estudio, sin anclaje con la sociedad que le rodea y constantemente cuestionada por una sociedad cada vez más exigente y cada vez menos comprometida.

Al mismo tiempo, los alumnos y las alumnas inmigrantes en los grupos de discusión comentan su sorpresa a su llegada a la escuela vasca, en primer lugar, por el ambiente escolar que rige la vida de sus aulas. Mientras que en sus países de origen han vivido una escuela totalmente autoritaria, en la que las relaciones profesorado- alumnado se basaban en la jerarquía y el poder, la disciplina y el orden eran fruto de miedo y, muchas veces de la violencia física, de repente se encuentran en un abrir y cerrar los ojos introducidos en una escuela en plena crisis de autoridad, con un profesorado, muchas veces, indefenso e impotente ante los conflictos en el aula, con un alumnado sin límites y sobreprotegido por sus familias. De un sistema autoritario y restrictivo han pasado, sin transición alguna, a un sistema educativo en el que la relación con la autoridad pedagógica escolar no se fundamenta en el miedo ni en el castigo.

“ — Ecuatoriano: Si te portabas mal cogían un trozo de palo y te pegaban.

— Saharai: No puedes aprender sin que te peguen.

— *Colombiana: Yo, por ejemplo, tenía mucho miedo. Aprendías con fuerza. Aunque no querías, tenías que aprender.*

— *Dominicana: En la República dominicana cogían una tiza y le hacían hoyos con las puntas. ”*

[G6ESOP]

Desde estos parámetros, es lógico, que el alumnado inmigrante viva sus primeras experiencias escolares desde el desconcierto y la incertidumbre, pues su adaptación al nuevo contexto escolar implica todo un proceso de resocialización¹¹.

Además, la propia experiencia personal del alumnado inmigrante cuando accede a su nuevo centro escolar le produce, angustia, nerviosismo, desazón e inseguridad, pues se encuentra un lugar extraño, con unas normas desconocidas, con otras metodologías didácticas, con niveles de exigencia distintos, muchas veces con lenguas diferentes, percibidos, al mismo tiempo, como personas diferentes por desconocidos de los que no saben ni el nombre y, en ocasiones, sintiendo una sensación de hostilidad en el ambiente.

Ante este ambiente escolar el alumnado inmigrante vive sentimientos contrapuestos. Por un lado, educados en familias donde el reparto de los roles familiares es más rígido, los principios de autoridad y jerarquía son pieza clave y donde el respeto a los adultos y a los mayores domina la convivencia, rechazan comportamientos de sus compañeros que denotan falta de respeto al profesorado. Se juzga mejor que sus compañeros autóctonos, que, en palabras de una alumna latina “tienen el cerebro comido por los gérmenes de la ignorancia”: considera que tiene un mejor comportamiento, es más respetuosos con la autoridad, más amable y menos brusco. Perciben a sus compañeros autóctonos mucho más indisciplinados y gamberros. Al mismo tiempo, acostumbrado a trabajar bajo la presión de un autoritarismo feroz, “había más disciplina, se estudiaba más”, reconoce no utilizar adecuadamente la libertad que se le da y de comportarse como no lo haría en sus escuelas de origen. Y finalmente, a la hora de optar, la mayoría elige la escuela de acogida, porque “hombre, te atienden mejor”.

En este sentido, nunca se resaltarán lo suficiente la importancia de la acogida en la escuela. Nadie pone en duda a estas alturas que la manera de abordar la acogida del

¹¹ “Los primeros momentos del alumno en el aula no están exentos de problemas; se le sitúa ante un proceso acelerado en el que lo que importa es que se normalice, de este modo sea cual sea su situación, se le trata como a los demás, sin preparación previa que neutralice los temores iniciales frente a un contexto que desconoce, sin apoyos que faciliten una comprensión de lo que sucede” (Bueno y Belda, 2005: 205)

alumnado inmigrante en los centros escolares condiciona sin duda alguna su integración y su implicación en la nueva etapa escolar que se le presenta. Resulta contradictorio exigirle a este alumnado un rendimiento escolar eficiente y una buena integración en el aula y en el centro escolar y no facilitarle las relaciones afectivas gratificantes y seguras para que esto sea posible. Y muchas veces los alumnos y las alumnas inmigrantes difícilmente pueden sentirse acogidos cuando lo que se les hace desde el primer día es separarles de sus iguales con la excusa de iniciarles en la lengua de acogida. Por el contrario, desde el primer momento, sea cuál sea la etapa en la que vaya a iniciar su escolarización, habrá que crear lazos de confianza y de respeto, introducirle en la cultura de clase y del centro, fomentar el conocimiento entre los compañeros..., en una palabra, fomentar en él, en sus compañeros y en el profesorado, actitudes favorables y de respeto hacia los demás.

En este aspecto, en los grupos de discusión se ha detectado las dificultades que entrañan en los alumnos y alumnas inmigrantes la integración cuando los centros no llevan adelante un buen programa de acogida. Incluso en centros escolares con buenos programas de acogida y con un alumnado mayoritariamente inmigrante, los inicios de la escolarización suponen para este alumnado una situación de estrés difícil de olvidar:

“ — *¿Os ha costado?*

— *Sí (Todos).*

— *¿Por qué?*

— *Eh.. No sé... ser amigo de los demás, porque da vergüenza decir... Cuando.. estábamos... yo he llegado aquí, he tenido que saludar a todos y me ha dado mucha vergüenza, decía que mañana no venía.. y todo el mundo me decía “hey” y pensaba “todo el mundo va a malas” y así, pero no... esto es flipante. ”*

[G1PP]

Ahora bien, con respecto al alumnado latino hay que hacer algunas precisiones. En los alumnos/as latinos/as se detecta, cuando se les pregunta sobre las semejanzas y las diferencias de las escuelas en las que están escolarizados con respecto a las de origen cierto, rechazo a la sociedad de acogida a través de la idealización de la escuela del país que dejaron.

“ — *Que yo estuve en tercero en Bolivia y ya sabía multiplicar y dividir, y cuando vive aquí, no sabían casi ni multiplicar.*

— *Yo también. Es que en Argentina también no hay un patio como*

aquí desde arriba abajo, es que hay cuatro patios: uno gigante, uno más grande, otro más pequeño y otro... ”

[G1PP]

Independientemente de si sus palabras responden o no a la realidad, en esta idealización de la escuela que dejaron, probablemente, hay mucho de un sentido de pertenencia socavado y de una experiencia y sentimiento de vulnerabilidad frente a la seguridad que lo conocido les daba en sus países de origen. Allí han dejado sus certezas y sus sentimientos más sólidos y ahora están intentando construir otros en un medio que sienten inseguro e incierto. No son de aquí, pero tampoco son de allá. En los grupos de discusión se evidencia esta tensión entre ser de aquí y ser de allá, tensión que es una dificultad adicional a la tarea adolescente de dotarse y construirse una identidad propia y que los diferencia significativamente de los adolescentes autóctonos (Terrén, 2007).

Sin embargo, esto último no es válido únicamente para los alumnos latinos, sino para todo el alumnado inmigrante. Además, esta idealización del país de origen a través de los rasgos positivos que atribuyen a su escuela es más fuerte cuando va acompañada del deseo de volver. En todo caso, en la mayoría del alumnado inmigrante se ha detectado una nostalgia hacia lo que se han visto obligados a abandonar. Nostalgia que condiciona su afección a la escuela de acogida y que engendra en ellos sentimientos claramente diferenciados de los de sus compañeros autóctonos. Así, por ejemplo, mientras que durante las vacaciones éstos se aburren al alejarse de sus amigos, para muchos alumnos inmigrantes representan un acicate para su trabajo escolar, pues significa poder volver a su país de origen y reencontrarse con el mundo perdido de los afectos abandonados, especialmente, los amigos y los parientes.

Es significativo que ningún alumno haya comentado las posibles ventajas que pueda reportar sentir una doble pertenencia, por ejemplo, dada la importancia que tiene en estas edades la amistad, poder tener amigos aquí y en su medio de origen.

3.2 Xenofobia en la escuela

Como señala Delpino (2007), el alumnado inmigrante tiene que integrarse en una sociedad que, al estar atravesando una fuerte crisis económica, se encuentra en estos momentos especialmente sensibilizada frente al fenómeno de la inmigración. Está comprobado que en situaciones de deterioro económico crece la posibilidad de que se den episodios de racismo y de discriminación. Así, aunque en la escuela se quieren evitar prácticas segregadoras y educar en los beneficios de la interculturalidad, los alumnos autóctonos pueden estar socializándose

en ambientes familiares xenófobos, como se refleja en el siguiente comentario de un alumno de Secundaria de un centro concertado:

“ *Lo único que ahora vienen un montón a España de rusos y eas cosas y lo que no me gusta a mí de ellos, es que vienen aquí y les dan dinero.* **”**

[G9ESOC]

Esto último explica que en los grupos de discusión se hayan detectado en el alumnado autóctono actitudes claramente xenófobas y estereotipos tremendamente peyorativos con respecto al alumnado inmigrante, aunque, también hay que decirlo, otros alumnos autóctonos las han rechazado y criticado.

“ — *¿Qué tal os lleváis con los alumnos de procedencia extranjera?*

— *Hombre.... no nos hacen mucha gracia... El grupo que tiene J. y así, antes se peleaban y una vez estaban en clase limpiando para encontrar un libro de lenguaje y apareció el libro de conocimiento del medio de J. (autóctono) en la mochila de B. (inmigrante) y luego cuando fueron a futbito que yo tenía también baloncesto el miércoles pues J. a B. le llamaba ladrón, ladrón y empezaron a pegarse y así...*

— *A Sara..... una vez le desapareció la merienda...* **”**

[G4PC]

“ — *Hay uno, hay uno que a un chico de color le llama negro.*

— *Yo no creo que la mayoría de aquí sea racista.*

— *Pero es negro.*

— *Ya, pero tiene un nombre para eso, no le vas a llamar negro*

— ***¿Os hacéis daño a veces porque el otro tiene otro color en la piel, porque otro tiene otra religión, o porque el otro es de otra raza os hacéis daño?***

— *Si, a veces si.*

— *No hace daño.*

— ***¡Si que hace daño, si!*** **”**

[G1PP]

Por otra parte, con respecto a la inmigración, entre los alumnos autóctonos se aprecia un fenómeno detectado también en *La escuela sola*. El profesorado del modelo lingüístico A, abrumado y agraviado por la desigual distribución, calificaba la llegada del alumnado inmigrante de *avalancha*, cuando ésta en la Comunidad Autónoma Vasca no es tal. Del mismo modo, en el alumnado autóctono, junto a comentarios o bromas con tintes xenófobos, aparece también la percepción de la llegada de *mucha inmigración* y de la ruptura de la comunidad escolar como efecto directo.

“ — **¿Tenéis inmigrantes en el colegio?**

— *Este año muchos.*

— *Yo ya, antes conocíamos a todo el colegio, ahora ya.*

— *Como vienen nuevos.*

— *Hay clases que son treinta y no se cuantos, y dices: ¡jolin, cuantos niños!*

(Risas)

— *Ahora te vienen por la calle y te dicen: ¿quieres un porrillo? Con el papel así.*

— **¿Pero qué chavales, los de infantil?**

— *Si, los de cuatro años y así, hacen ahí con un papel así: ¿quieres un porrillo?*

(Risas) ”

[G3PP]

Por su parte, el alumnado inmigrante desde Primaria detecta inmediatamente las actitudes hostiles presentes en nuestras escuelas y acusa al alumnado autóctono de prácticas xenófobas. Algunas veces tiene que oír comentarios a los que les resulta difícil hacer oídos sordos:

“ — *El alumno ese, sus comentarios también. Me llamó marimacho el otro día y me dijo “cuando yo sea presidente, voy a poner a todos los inmigrantes en su puto país”.*

— *Tú pasa de él.* ”

[G6ESOP]

En situaciones de conflicto, sobre todo en los niveles de la ESO, los alumnos y las alumnas inmigrantes se muestran tremendamente críticos con sus compañeros autóctonos,

responsabilizándoles de desencadenar las disputas y los altercados. Además están convencidos de la inutilidad de denunciar las provocaciones y el peligro de responder con las mismas armas, pues, a su parecer, sus compañeros autóctonos siempre van a encontrar el respaldo de la institución escolar.

“ — Cuando se me agota la paciencia, cuando me sacan de mis casillas, cuando me empiezan a vacilar y yo les parto la boca a ellos.
— Yo digo que cuando te empiezan a molestar, pues el que acaba perdiendo eres tú. Porque acabas terminando la paciencia y la culpa te la van a echar a ti. El profesor insultándote y eso. ”

[G6ESOP]

Por eso, mientras que para el profesorado y las familias autóctonas la concentración del alumnado inmigrante en los centros del modelo A, ha convertido a éstos en auténticos guetos que conducen directamente a la exclusión social, para el alumnado inmigrante estar en sus aulas representa un escudo frente a las amenazas racistas exteriores. De tal modo que se confirma el hecho de que los alumnos y las alumnas que denuncian ser tratados de manera abusiva y discriminatoria por sus compañeros tienden a distanciarse y a focalizar sus relaciones con los de sus países de origen (Bueno y Belda, 2005).

Algunos autores (Delpino, 2007) se han preguntado si estas opiniones tan críticas y beligerantes de los y las adolescentes inmigrantes, independientemente de si reflejan o no una situación real, no expresan también la necesidad de diferenciarse de sus pares autóctonos y de manifestar cierto rechazo a la sociedad de acogida, ya que la decisión de migrar no ha sido suya. Han sido arrancado contra su voluntad de su ambiente afectivo, se sienten forzados a vivir en una sociedad que no han elegido, han de aprender un sistema de normas de convivencia que les resultan ajenas y muchas veces extrañas, sienten que su cultura de origen es desconocida e infravalorada, experimentan dificultades en la escuela y no se sienten cómodos en ella. Es decir, son el grito de protesta de unos adolescentes desarraigados y sin referentes claros en el proceso de construcción de su identidad.

Este desarraigo social aglutinador y la necesidad de conformar una identidad definida explican también el hecho de que los adolescentes inmigrantes frente al “nosotros” construyan un “ellos” que no solamente representa a una sociedad de la que se sienten ajenos, sino también incluye a los alumnos inmigrantes de otras etnias y de otras culturas. La escuela se convierte así en un mosaico de culturas difícil de gestionar. La cita es extensa, pero muestra perfectamente cómo la multiculturalidad, lo diverso, el pluralismo, lo diferente en sí mismo no es necesariamente

un factor enriquecedor. Solamente cuando esas diferencias son asumidas en la interculturalidad se transforman en factores enriquecedores de desarrollo personal y colectivo.

“ — Portorriqueña: *Pues cuando empecé a perder la paciencia y me viene un español y me dice: “qué, tu eres saharai”. Y yo: “Dónde me ves cara de saharai?”. Y me dice: “es que me han dicho que eres saharai”. Y yo: “¿Cuándo te han dicho que una saharai sabe hablar peor?”. Y me dice: “no...” Y le digo: “Pues fíjate que yo no soy saharai”. Y dice: “¡Ah! Pues vale”. Y le dije: “¡Ni un vale ni leches! ¡Que yo soy saharai coño!” Y me dice: “Vale, lo siento”. “¿Lo siento? La que siente soy yo porque no me gustan los saharais”. (risas)*

— Saharai: *Pues vale. A mi me da igual lo que diga.*

— Puertorriqueña: *A mi no me gusta nada.*

— Saharai: *Pero no te preocupes. Pero no tiene nada de malo ser saharai.*

— **Vosotros decís que los de aquí somos un poco racistas, pero...**

— Puertorriqueña: *Son lo peor. Así, sin más. Unos niños. Se meten mucho con el nombre.*

— *En el instituto, ¿os atacáis porque sois de otra raza o de otra cultura?*

— Nigeriana: *Latinos y moros.*

— Vitoriano: *Saharai y latinos.*

— Puertorriqueña: *Latinos y latinos también.*

— Saharai: *Los moros si que no se quedan atrás.*

— *¿A quién llamáis moros? ¿Tú también te incluyes?*

— Saharai: *No.*

— Nigeriana: *Los latinos son muy de que van a saco pero luego escapan.*

— Rumano: *Son unos cabrones.*

(Barullo)

— Puertorriqueña: *Mi hermano le pegó con el puño al latino este. Y vino el otro día a buscarle, porque dijo que cuando lo viera le iba a pegar.*

— Nigeriana: *Sí, las peleas son más entre chicos.*

— Saharai: *Navajas también suelen usar.*

— Nigeriana: *Las chicas latinas son presumidas*

— Saharai: *Encima, cuando te dicen una cosa pasan. Pero cuando tú dices una cosa, enseguida se te ponen chulitos...*

— **¿Hay muchas tribus o pandillas dentro del instituto?**

— Nigeriana: *No. Fuera del instituto hay más.*

— **¿Habéis sentido miedo alguna vez dentro del instituto?**
— *Nigeriana: El año pasado más. Hay una que se llama (nombre) y es gitana. Nos peleamos estirándonos del pelo. ”*

[G6ESOP]

Ahora bien los alumnos y alumnas inmigrantes no solo acusan a sus compañeros de actitudes racistas, sino también a su profesorado:

“ — **¿Hay profesores racistas?**
— *Nigeriana: A veces yo creo que sí.*
— **¿Sentís que os tratan diferente?**
— *Rumano: Sí.*
— **¿Os ponen más partes por el hecho de que no sois de aquí?**
— *Nigeriana: Sí (otros asienten). ”*

[G6ESOP]

En el estudio *La escuela sola: voces del profesorado*, las sociólogas Valle y Usategui detectaron en el profesorado dos maneras de encarar la diversidad cultural en las escuelas y en nuestra sociedad.

Profesores que consideran al alumnado inmigrante como una población escolar normal, con problemas puntuales, como puede ser el desconocimiento del idioma, pero semejantes a los que pueden tener el alumnado autóctono. Enfoque este que acababa dando lugar a prácticas escolares asimilacionistas y a plantear la escolarización del alumno inmigrado como problema y no como una oportunidad de enriquecimiento mutuo.

Aquellos profesores que no niegan la diversidad y la diferencia y pretenden darle una respuesta desde la educación intercultural. Mantienen un enfoque diversificador e intercultural, entendiendo la escuela como un “crisol de identidades culturales”.

Cuando escuchamos al alumnado inmigrante, salvo en un grupo de Primaria en el que los alumnos y alumnas autóctonos e inmigrantes “veneraban” a su profesora, sus palabras nos transmiten la imagen de un profesorado que no les presta el apoyo necesario para su integración: desconoce los episodios racistas y los conflictos culturales que se dan en su aula y en su centro, está preocupado únicamente por las cuestiones académicas, poco dispuesto para las tareas

de mediador cultural, más dispuesto a controlar conductas y aplicar normas que a innovar y a formar... Así, aunque en ocasiones en los grupos de discusión el alumnado inmigrante aparenta que, a través de actitudes violentas y el apoyo del grupo de origen, domina la situación y no siente dolor o /y rabia ante el rechazo que dice percibir por parte de sus compañeros y profesorado, su discurso refleja cierto desvalimiento en el contexto escolar. Desamparo que indudablemente obstaculiza su integración en la nueva realidad social y escolar y puede provocar como reacción el acrecentamiento de episodios violentos que hagan imposible la vida y el trabajo en los centros escolares.

Así pues, el alumnado inmigrante ha introducido en nuestras escuelas una diversidad nueva que se añade y se entrecruza con aquellas diferencias culturales, sociales, familiares, personales ya existentes en el aula desde los inicios de la masificación y a las que los proyectos educativos tenían que responder e integrar para lograr la formación del alumnado en términos de igualdad y de equidad. Y para que no nos perdamos y la escuela pueda trabajar e integrar la complejidad que bulle en su interior, urge la creación, desde el respeto a la diversidad y al pluralismo, teniendo a la vista los derechos humanos, de una cultura común que necesariamente ha de ser más extensa y ciertamente distinta de las culturas originales de cada uno de sus miembros. Es decir, la pluralidad y variedad de la escuela está exigiendo en estos momentos una educación intercultural que permita reorganizar, desde el encuentro, el reconocimiento y el compromiso mutuo, nuestras escuelas y nuestra sociedad para un futuro común.

Ahora bien, en los grupos de discusión, los diálogos que se sucedían entre los alumnos y alumnas locales e inmigrantes nos revelaban algunos aspectos importantes para trabajar eficazmente la interculturalidad en las aulas.

En primer lugar, una educación intercultural implica intercambio mutuo de culturas, es decir, no es narrar a los alumnos y alumnas de nuestras aulas escolares las costumbres de los que han venido, que, por ese mismo hecho, quedan etiquetados como “los diferentes”, sino que también la cultura propia ha de abrirse, relacionarse, enriquecerse. Es decir, implica también profundizar en la cultura local, ver sus distintas expresiones, descubrir en ellas nuevos matices, relacionarla con aquellas que están emergiendo en su interior, abrirla a la posibilidad del cambio... De lo contrario, como dijo una niña en un grupo de discusión, parece que nosotros no tenemos costumbres para contar, es decir, si naturalizamos y normalizamos nuestras normas, valores, costumbres, en una palabra, cultura, poco espacio hay para el intercambio y el mestizaje.

Por otra parte, trabajar la interculturalidad implica trabajar los estereotipos y fomentar el conocimiento mutuo en el aula. Si no hay empatía con el compañero tampoco se da el respeto, la comprensión, la solidaridad. La siguiente cita muestra cómo, cuando los alumnos y las alumnas perciben que estilos de vida distintos pueden entenderse y coexistir, las diferencias

no cobran ya tanta importancia y que por debajo de la diversidad se pueden encontrar puntos comunes que facilitan la vida en común.

- “ — **Vosotros ¿también contáis las costumbres de aquí a ellos?**
 — Vitoriano: *No, de costumbres aquí no hay mucho.*
 — Marroquí: *¡No se tienen costumbres!*
 — **¿Ah no? ¿No tenemos costumbres? Y ¿que es ese señor que baja...?**
 — Vitoriano: *Ya pero eso es una fiesta, pero*
 — **Pero es una costumbre también, ¿No?**
 — Vitoriano: *Pero costumbres de, no se de los, pues en su religión por ejemplo tienen el Ramadán.*
 — Vitoriano: *Nosotros tenemos.*
 — Vitoriano: *Antes los viernes no se podía comer carne.*
 — Vitoriano: *Bah, eso, pero eso tampoco.*
 — Marroquí: *¿Pero por qué*
 — Vitoriano: *Porque nosotros tenemos costumbres aquí lo mismo que tú.*
 — Vitoriano: *¿Tú por qué no puedes comer cerdo?*
 — Marroquí: *Unos creen que no podemos comer nada de carne ni nada pero de cerdo no, pero comer carne comemos siempre.*
 — Vitoriano: *¡Pues tienes que probar la carne de cerdo esta muy buena!*
 — Marroquí: *Pero la carne, los que queremos hacer la religión y los que no quieran pueden comerla. Cualquiera persona que sea marroquí, hay muchos chicos aquí que conozco que no hacen Ramadán, que llevan todo el Ramadán comiendo, hay algunos que beben vino, hay algunos que comen todo, y algunos que ahí en Marruecos, en Tánger he visto muchos sitios que beben vino, aunque no sean de aquí.*
 — **Igual que aquí, aquí hay gente que sigue más la religión y hay gente que no sigue.**
 — Vitoriana: *Yo por ejemplo algún día que estoy cansada y estoy en la cama hasta las once y media, yo siempre voy a misa a las doce, si se me pasa la hora ya no voy. ”*

[G3PP]

Por otra parte, una educación intercultural ha de integrar la dimensión de la identidad. El proceso de estructuración y consolidación de la identidad de los adolescentes inmigrados se acompaña de una crisis profunda personal provocada por la pérdida de aquello que ha venido definiendo su identidad y en medio de una convulsión de su entorno social y afectivo.

El adolescente necesita tomar una distancia de lo dominante para construir su identidad en las nuevas condiciones sociales y personales. En esa distancia, la subjetividad con la que el adolescente analiza la información que recibe del exterior en torno a su identidad y la transforma tendrá un efecto directo en su construcción. Si percibe mensajes que exacerban su vulnerabilidad inmigrante al adolescente solo le cabrá dos opciones: bien alejarse del estereotipo que el espejo social le refleja tendiendo hacia conductas de asimilación o bien aferrarse a las identidades de origen con más fuerza que lo hubiera hecho en su país de origen. Y, en algunos casos, con posturas beligerantes y agresivas hacia la sociedad de acogida y sus normas y valores.

“Marroquí: Tú vas a Marruecos y no es tan importante lo que te pongas en Marruecos (haciendo referencia al velo).”

[G3PP]

No caminamos hacia sociedades homogéneas, sino que la multiculturalidad es un factor cada vez más presente e nuestro entorno social. Las intervenciones del alumnado inmigrante en los grupos de discusión ponen de manifiesto que querer ir contracorriente y querer negar este hecho evidente crearía graves disfunciones sociales. Aquí la escuela puede tener un papel esencial, como espacio social que devuelve a este alumnado una imagen positiva de sí mismo y de su identidad cultural, que le permita construir y consolidar en diálogo con los valores culturales nuevos, que descubre en la sociedad de acogida, una identidad personal, social y cultural estructurada y abierta al intercambio con el los otros. Una escuela que no obligue a renunciar a los valores culturales para integrarse en la cultura de acogida ayudará sus alumnos y alumnas inmigrantes a desarrollar una personalidad estable basada en su propia identidad personal y cultural.

Finalmente, otra cuestión interesante a destacar es que, al igual que para la mayoría de las chicas, para el alumnado inmigrante la escuela aparece como fuente de aprendizaje útil y cauce de movilidad social. Ponen en la escuela sus esperanzas de integración en el mercado laboral y hacen suyas las visiones y las prácticas que la clase media tenían de la escuela hasta la llegada de la masificación escolar. Hay que advertir que, a diferencia de otras investigaciones (Carabaña 2003, 2004a, 2004b, 2005) no se han encontrado en este aspecto variaciones significativas en el alumnado según su país de procedencia

“— Marroquí: A mí mis padres me dicen que si no vas al cole vas a acabar durmiendo en la calle... y luego no vas a tener amigos, claro.”

[G1PP]

“—Ecuatoriano: Para mí es una obligación venir, pero también es un bien para poder ser alguien.”

[G9ESOC]

4 Conflicto y violencia

La convivencia en los centros educativos es un asunto que en los últimos tiempos está generando una intensa alarma social. Ahora bien, el sentido del término conflicto es sumamente polisémico. Su significado depende, en parte, del sector de la escuela al que se escuche. Así, el profesorado nos hablará de la quiebra de autoridad, de la falta de respeto y de disciplina, de aulas disruptivas, de alumnos y alumnas sin límites y sobreprotegidos por unas familias sobrepasadas y desbrujuladas en lo que se refiere a la educación de sus hijos. Los alumnos y las alumnas mostrarán su preocupación ante la posibilidad de sentirse rechazados y sufrir acoso por parte de sus compañeros; su pesadilla será no lograr integrarse y vivir la soledad que supone el aislamiento con respecto a sus iguales. Las familias sufrirán con el riesgo de que sus hijos e hijas sean objeto de cualquier abuso por parte del profesorado o/y de sus compañeros. Y, finalmente, los medios de comunicación, en su tónica alarmista acostumbrada, estarán a la caza de todas aquellas situaciones en la escuela que impliquen conductas claramente agresivas y actos vandálicos.

Por otra parte, como mantiene el profesor Jares (1997), todas las instituciones se caracterizan por vivir en su interior diversos tipos de conflictos de distinta índole y de distinta intensidad, hasta el punto de que éstos son una de sus características definitorias y centrales. El conflicto es algo propio e inevitable de las relaciones y de la convivencia humanas. Y la institución escolar no iba a ser una excepción. Hasta tal punto que, bajo la aparente imagen de «aconflictividad», la cotidianidad de los conflictos se presenta como un proceso y una de las características centrales y definitorias de los centros educativos. Conflictos entre profesores, conflictos entre profesores y alumnos, conflictos entre profesores y padres de alumnos, conflictos entre profesores y la dirección del centro, conflictos entre alumnos, conflictos entre padres, conflictos entre el centro como tal y la administración educativa, etc., constituyen una pequeña muestra de las múltiples situaciones conflictivas que todos hemos vivido de alguna manera en nuestros centros educativos y que, ineluctablemente, prueban la evidencia empírica de la naturaleza conflictiva de las escuelas. (Jares. 1997:1)

Ahora bien, mientras el conflicto es parte constitutiva de las instituciones humanas, en general, y de la escuela, en particular, la violencia representa su lacra y enfermedad, esto es, la dimensión patológica del conflicto. Aunque desde los medios de comunicación se emparejen a menudo ambos conceptos, para entender la dinámica de la escuela y poder actuar sobre ella, se hace necesaria una tajante distinción entre ellos. La violencia surge cuando fallan los instrumentos mediadores con los que hay que enfrentarse a los conflictos o cuando se han perdidos de vista los valores básicos de respeto y tolerancia que han de presidir las relaciones entre las personas. En los dos casos se utilizará *“la violencia, el uso deshonesto, prepotente y oportunista del poder sobre el contrario sin estar legitimado para ello”* (Ortega y otros, 1997: 49). Desde este punto de vista resulta vano evadir o negar los conflictos en el marco de la escuela, sino que, partiendo de su inevitabilidad, hay que conducirlos, enfrentarlos y resolverlos constructivamente.

El discurso de los alumnos y las alumnas nos habla de casos de violencia y de conflictos. El tipo de violencia que ha salido con más frecuencia en los grupos de discusión ha sido el bullying o acoso entre iguales, aunque tampoco han sido escasas las referencias a episodios de maltrato físico o psicológico al alumnado por parte del profesorado. Es el que ocupa este apartado. Los diferentes tipos de conflicto en la experiencia escolar del alumnado, tales como situaciones disruptivas en el aula, medidas de discriminación positiva hacia un sector del alumnado consideradas injustas por el resto y discrepancias entre el alumnado inmigrante y el local, se retratan en otros apartados de este estudio.

4.1 Bullying o acoso entre iguales

Es cierto que el fenómeno de la violencia escolar es un reflejo de lo que ocurre en el plano de la sociedad más general y que hoy día al adolescente se le ofrecen modelos referenciales con enormes cargas de agresividad en los medios de comunicación, en los juegos, en la calle... Es cierto también, como indican diversos Informes¹² sobre el tema, que los niveles de violencia entre iguales en nuestras escuelas, comparados con otros países del entorno, son considerablemente más bajos. Pero lo cierto y lo alarmante es que, en la presente investigación, en todos los grupos de discusión relatan vivencias cercanas de situaciones de maltrato, aunque no siempre con la misma intensidad y gravedad¹³. Y, además, las referencias a situaciones de acoso entre iguales no se han producido solamente en grupos de Secundaria, sino también los alumnos y alumnas de Primaria comentan

¹² Ararteko, 2006; Barrio, C. del, Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I., 2003; Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid, 2006; Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia escolar (2000, 2007); Informe Junta de Andalucía (1999); Informe Cisneros VII: Violencia y Acoso escolar en alumnos de Primaria, ESO y Secundaria, 2007; Ortega, R., 1992.

experiencias cercanas de maltrato en sus aulas y centros escolares. Digamos que en la experiencia escolar es un suceso habitual, magnificado uno, pero que forma parte de las relaciones entre ellos:

“ — *Un día los de sexto le dijeron a (...) que le iban a meter una paliza.*
 — *Había un chaval que insultaba.*
 — *Había un chico que a ella se le reía la forma de correr y a mí, cuando yo bajaba la escalera, se quería hacer el chulito y empezó a darme golpes como para asustarte, te pegaba y te asustaba.* ”

[G3PP]

Otro aspecto preocupante es que la mayoría de los alumnos y alumnas participantes en los grupos de discusión presentan una actitud pesimista y de resignación frente al acoso escolar. Consideran, desde Primaria, que es un fenómeno que forma parte de su vida escolar y que es muy difícil que desaparezca del panorama escolar. En el fondo de su actitud derrotista cabe entender una concepción del mundo dividido entre los que tienen poder y los que no, entendiéndose por poder la capacidad de manipular y dominar al otro.

En los grupos de discusión los alumnos y las alumnas han hecho referencia a varios tipos de conducta habituales en los centros escolares en diferentes grados e intensidad: comportamientos de desprecio y ridiculización, coacciones, comportamientos de intimidación y amenaza, comportamientos de bloqueo social y exclusión, comportamientos de maltrato y hostigamiento verbal; agresiones físicas.

Ahora bien, en los grupos de discusión se ha observado también que comportamientos de este tipo van precedidos de una normalización de las agresividad y de la violencia en las relaciones cotidianas entre el alumnado. Empujones, insultos, bromas pesadas, provocaciones..., constituyen las reglas normales de juego en las relaciones entre los alumnos y las alumnas. Otras formas de relacionarse más afectuosas y afectivas están totalmente devaluadas. Como, al mismo

¹³ No extrañan entonces las cifras que aparecieron hace unos años en el Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia escolar (2000): un 30% de los encuestados decía sufrir agresiones con cierta frecuencia, un 9% amenazas con la finalidad de intimidarle y más de un 4% manifestaba padecer agresiones físicas directas. Esas cifras son refrendadas en la revisión del 2007, donde se afirma que uno de cada 6 alumnos ha sufrido algún tipo de maltrato. El estudio Cisneros, por su parte, establece una incidencia de un 39 % de los alumnos entre 2º de Primaria y 2º de Bachiller que están expuestos a violencia de algún tipo en su entorno escolar.

tiempo, un porcentaje importante de alumnos y alumnas se aburren en la escuela, no encuentran otro entretenimiento que molestar a sus compañeros y profesores. De ahí la importancia de intervenir y atajar este tipo de conductas, porque, cuando el ridiculizar al compañero no tiene sanción, se produce el efecto bola de nieve y se inicia una espiral de burla y ridiculización mutua de “todos contra todos” que vuelve a consagrar el principio de “sálvese quien pueda”.

“ — Es que si no las tenemos, nos aburrimos. Bronca o vacilar a alguien.

— *¿Tenéis lío en clase?*

— *El mes pasado todos los días.*

— *Hombre mira. El otro día estaba yo encima y dice: “¡qué hija de puta! Tu puta madre”... Me lo dice a mí, que yo no lo oí. Me dicen que me ha dicho y he esperado a que saliera del aula. Y le digo que me lo diga a la cara que si le tengo que dar una hostia... Pafff. Y le doy. Y este empieza a llorar. Y me dice sí. “Y si vuelves a decir algo de mí te parto los dientes con este puño” Y lo vuelve y lo dice y le doy otra más débil que la anterior. Que es un esqueleto. Y otra toñaja y “Ay, ay, ay” (risas de todo el grupo).* ”

[G6ESOP]

“ Este ambiente es el caldo de cultivo para que determinados alumnos comiencen a hacerles pasar mal a sus compañeros más débiles.

Hay gente que se lo pasa mal. ”

[G12ESOC]

“ Aquí no, eso de pegar en medio de la clase y eso, no, aunque alguna vez hay alguien que lo pasa mal, pero poco. ”

[G10ESOC]

En los grupos de discusión, nos hemos topado con alumnos que han reconocido sin prejuicios haber asumido determinados momentos de su vida escolar el rol de acosador. Las razones que esgrimen son el gastar una broma, pasar el rato, por molestar, porque son diferentes,

porque son raros... Muchos de los casos de acoso comienzan con la intención de pasar el rato y echar unas risas a costa del otro al que se denigra, ridiculiza o burla. Algunos alumnos se convierten en agresores porque ven que, con su actitud acosadora y agresiva, empiezan a tener más protagonismo en el aula y en el centro escolar entre sus compañeros.

Normalmente el acosador es presentado como un bravucón con un comportamiento provocador y de intimidación permanente al que le gusta disfrutar de la sensación de poder sobre el otro y al que sus actos intimidatorios refuerzan la sensación de poder y su estatus en el grupo. Sin embargo, hay alumnos y alumnas que han expresado un hartazgo ante este tipo de compañeros y ante sus abusos.

“No, pero hay gente que es como el cabecilla de clase porque ha repetido de otros cursos y es el mayor y todos le siguen a él y lo que haga él lo hacen todos.”

[G9ESOC]

En cambio, los alumnos y las alumnas representan a las víctimas como personas pasivas, socialmente incompetentes, sin recursos y habilidades para reaccionar y hacer frente a las agresiones, débiles, sensibles y frágiles, muy llorones, sobreprotegidos por sus familias, con estado emocionales de ansiedad, depresión e inseguridad que a veces sirven de excusa para que los acosadores legitimen y justifiquen su maltrato... Son chicos y chicas que por sus gustos, aspecto físico y rasgos psicológicos, nivel de inteligencia..., son vistas como diferentes al grupo y, desde el principio, un compañero o varios no toleran dicha diferencia. A medida que avanza el acoso y el maltrato se normaliza, más ridículo, tonto, torpe... se hace aparecer a la víctima y más inseguridad empieza a manifestar ésta. Por tanto las risas, los motes y las humillaciones hacen que las víctimas terminen reforzando el acoso, confirmando a todos los demás con su propio malestar psicológico, su llanto y su desestabilización emocional que efectivamente son torpes, estúpidas y tontas.

*“— Además si alguien la coge con alguien siempre va a ser por el mismo, siempre van a por el mismo.
— Desde el principio.
— Desde el principio (Todos).
— La tímida.
— Si muy tímido o así, que le gustan las cosas distintas que a los demás, pero no se les da mucho, se les da, pero no se les da.
— Y se les insulta también.”*

— *Puede ser tímida en clase, pero después en la calle muy...*

— *Sí muy maja, en la calle maja. ””*

[G9ESOC]

“ — *Porque en el autobús a (...) y a mí, van en el mismo autobús y se sientan atrás casi al lado mío y un chico les empieza a decir: “A ver ¿uno más uno?” y uno de atrás dice “tres” y se descojonan de ella.*

— ***Pero, eso ¿no es un poco cruel?***

— *Sí, y se aprovechan de ella porque (...) se pone al lado de la mayoría de las chicas y le dicen “¡Ala! (...) vete que no eres mi amiga” y luego (...) tiene gominolas o cualquier cosa y van “(...) que soy tu amiga”. ””*

[G5PC]

En algunos de los grupos de discusión se ha hallado muy poca empatía hacia la víctima, a la que se le acaba culpabilizando de su situación.

“ — ***¿No se le machaca a nadie?***

— *Alguna vez a un friki de clase pero yo... ¿sabes? Yo....*

— ***¿Qué es un friki?***

— *Al que es un poco tontín, no se....*

— *Que no se relaciona*

— *Al que no ha evolucionado, igual tiene el cuerpo de adulto, adulto-adolescente, y hace cosas de niños de 3 años, que te dicen tengo un bolígrafo con la tapa, es que.... Te quedas como... vale. ””*

[G12ESOC]

“ — (...) *El año pasado hubo conflictos. Nosotros poníamos de nuestra parte para resolverlos, pero la chavala que se quedaba sola cogía y nos empezaba a insultar así sin más y claro nosotros ya nos cabreamos, porque nosotros arreglándolo casi todas las semanas para ellas, coge y nos daba de lado. Pues al final acabamos todos dándole de lado y luego las profesoras se volvieron contra nosotros. ””*

[G9ESOC]

“ — *¿En vuestra clase hay gente que está ahí aislada y solita no?*

— Sí.

— *Sí, pero es que esa persona también solo quiere jugar con los de 4º y no juega con los de clase le dicen, le decimos que juegue con nosotros y no quiere.*

— *¿O sea que no pone de su parte nada para estar bien?*

— No.

— *¿Por qué se lleva mal con vosotros? ¿Sabéis?*

— *Porque hay algunos de clase que siempre le están insultando y a veces hacen cosas mal y siempre le están echando la culpa a ella.*

— *O sea que en clase le amargan un poco la vida ¿no?*

— *Un poco sí.*

— *Entonces prefiere ir con la otra clase.*

— Sí. ”

[GG5PC]

Frente al acoso, a la víctima le está prohibido acudir al profesorado para que le ayude a protegerse del acosador. Se convertiría en chivato y la venganza de los acosadores traspasaría los muros de la escuela. Si quiere sobrevivir, no le queda más remedio que usar las mismas armas que su acosador: en nuestras aulas y centros escolares a la violencia y agresividad hay que responder con la misma medicina. Así, cuando la escuela se convierte en un espacio de impunidad frente al acoso, algunos niños aprenden a sobrevivir a base de hostigar y agredir a otros o participar en el linchamiento psicológico de otros.

“ — *Si se enfrenta en cara, el otro se ríe de él y se enfrenta al resto de los machacadores entonces, el otro se queda solo, si utiliza al profesor le espera fuera...*

— *O sea que no tiene ninguna salida.*

— *Dos salidas, o cambiar... o cambiar y... y echarle mas huevos, tener mas huevos o girar la cara, o si no, si avisas al profesor, te esperan a la salida lo que ha dicho ella, y... y si te encaras pues te dan mas. ”*

[G12ESOC]

“ *Un día a mí y a mi amigo (...), yo soy bajo y nos llamaban canijos y nosotros un día pues le empezamos a vacilar y desde ese día ya no, no sé, es que quieren saberlo todo, pero desde un principio si les vacilas a ellos ya no, dejan de vacilarte porque saben que... ”*

[G3PP]

De hecho, el discurso del alumnado nos muestra que el respeto parece basarse en nuestras aulas en una especie de ley del talión que deslegitima e inutiliza el diálogo como instrumento de resolución de conflictos. Así, en un grupo de Secundaria, el acoso aparece como un instrumento utilizado por algunos alumnos para reducir la posibilidad de ser acosado uno mismo. Por tanto, en coincidencia con diversos informes, el acoso escolar reviste, entonces, el carácter de un aprendizaje perverso que acompaña a muchos niños a la edad adulta: la violencia contra otros previene la violencia contra uno mismo.

Este miedo a ser víctima explica también el escaso apoyo que las víctimas encuentran en sus compañeros. En algunas ocasiones se ha interpretado este cerrar los ojos frente a los abusos a sus compañeros como el resultado de la influencia que los agresores ejercen sobre los demás, es decir, en ocasiones hay una tendencia en los adolescentes, aunque lo mismo cabría decir en los adultos, de comportarse de forma agresiva después de observar un acto de agresión. Así, en el caso del maltrato entre iguales, en la escuela se suele producir un contagio social que inhibe la ayuda e incluso fomenta la participación en los actos de acosos de los otros compañeros que conocen el problema, aunque no hayan tomado parte en sus inicios. Así se explica cómo formas de acoso escolar se dan regularmente en nuestras escuelas con el conocimiento y, por tanto, el consentimiento de un porcentaje importante de observadores, que, como dice un experto en educación, muchas veces se sientan en bancos contiguos a los de la víctima. Otro factor de silencio y de negación a prestar ayuda es el miedo a ser incluido dentro del círculo de victimación y convertirse en blanco de las agresiones; este miedo paraliza a aquellos alumnos a prestar la ayuda que creen deberían prestar.

“— Bueno a mí me sienta mal y me da pena cuando se le pega igual a alguien.

— Sí, pero tampoco quieres meterte mucho porque si entras sales tú malparado, entonces te da pena pero no te metes.”

[G9ESOC]

La actitud que percibe el alumnado del profesorado frente al acoso refuerza este temor, ya que los alumnos y las alumnas creen que en la mayoría de las ocasiones no se entera de las agresiones que están teniendo lugar y, si enteran, hacen los oídos sordos. Se sienten desprotegidos, ya que cuando buscan la ayuda del profesorado “no nos hacen caso”. Indudablemente esta percepción del alumnado dificulta diseñar y tomar medidas de prevención.

Por otra parte, en el acoso escolar el género muestra su influencia ya que se perciben diferencias de género notables. En primer lugar, en los grupos de discusión, las chicas suelen

referirse a los abusos de forma más crítica que los chicos y manifiestan más rechazo frente al acosador, al que, por otra parte, han ido describiendo utilizando calificativos propios del estereotipo tradicional masculino. Aunque también aparecen chicas que han interiorizado este estereotipo y presentan las mismas dosis de agresividad que los chicos, en general muestran un mayor apoyo a las víctimas a las que reconocen su sufrimiento.

En segundo lugar, en los grupos de discusión se detecta formas diferentes de ejercer la violencia las chicas y los chicos. Aunque también hay quienes se tiran de los pelos, las chicas emplean la agresión verbal y la exclusión, mientras que éstos últimos, calificados por ellos mismos y por sus compañeras como “más brutos”, utilizan más a menudo la agresión física.

En tercer lugar, el acoso es cosa de chicos, es decir, mayoritariamente las víctimas y los maltratadores son chicos. Además, mientras entre los chicos las víctimas son siempre los que presentan algún tipo de debilidad o deficiencia, entre las mujeres el acoso se da a menudo entre las chicas que quieren ocupar una posición de liderazgo.

“ Pero los chicos, da igual el sitio y entre quienes, da igual que seas de un grupo o de otro, las chicas siempre es entre las populares, siempre hay pique entre ellas, si tu vas a tu bola nadie te conoce, hola, adiós, te conoces de los pasillos, mientras que las chicas populares yo me quiero... conocer más yo he estado con mas tíos, yo he estado con no se que, en fin...”

[G12ESOC]

La marca de género está presente también en las diferencias de contenido que caracterizan al chico y a la chica popular. Mientras que un líder es aquel chico que infunde miedo y respeto entre sus iguales, una líder es la chica más guapa y con más admiradores.

*“ —¿A qué se llama chica y chico popular?
— Los chicos y las chicas, las liantes .
— o la que va por los pasillos, va por los pasillos y tiene a tres o cuatro por detrás y va a si como.... Que solo le falta el....por delante.
— O el que pasa por el pasillo y los demás hacen esto (hace el gesto de retirarse). ”*

[G12ESOC]

Otra diferencia importante entre chicos y chicas radica en que los chicos sujetos de acoso solamente son peligrosos cuando están en grupo, mientras que las chicas también estando solas pueden atacar y hacer daño.

Por otra parte, aunque el acoso siempre se da fuera de los ojos de los adultos, es decir, en el patio, en los pasillos, en los cambios de aula..., en las chicas la discreción, lo privado, lo escondido, cobra más importancia. Si se utiliza la agresión física, ésta se producirá en los baños, rara vez en el patio. El espacio público es dominio de los chicos, las chicas, incluso en el tema del acoso escolar, se refugian en el anonimato de lo privado. De ahí que las peleas de chicos se conviertan muchas veces en un espectáculo público, en el que sus compañeros intervienen al menos como espectadores y, en cambio, de las peleas entre las chicas poca gente se entera y nadie interviene.

“ Sí es más, es mas escondidillo, lo de los tíos es mas a hostia limpia. ”

[G12ESOC]

En todo caso, las palabras de los alumnos y alumnas evidencian la importancia de la mediación y la negociación escolar en la prevención de la violencia y del acoso escolar. Ambas posibilitan una cultura de centro basada en el diálogo y la cooperación que, aunque no garantice de forma absoluta la inexistencia de episodios de acoso o problemas de violencia, sí ofrece mayores posibilidades de conformar un clima de respeto y tolerancia que dificulte su aparición y ayude a canalizar la agresividad de forma positiva.

5 El profesor/A

En *La escuela sola* (Usategui y Valle, 2007), los profesores y las profesoras se quejaban de un alumnado carente de motivación, sin capacidad de superación y de trabajo, apático, sin interés por aprender, aburrido en el aula, con conductas disruptivas y con una actitud, en ocasiones, sumamente agresiva, al escuchar ahora la voz del alumnado nos encontramos con la otra cara de la moneda. Su discurso nos devuelve como un eco las opiniones que sobre él tiene su profesorado, esto es, tampoco los alumnos y las alumnas participantes en los grupos de discusión están satisfechos con su profesorado.

Sus palabras, describiendo siempre en negativo, nos van dibujando mayormente un profesorado se muestra desanimado, distante, poco implicado en su labor docente, con un total desconocimiento de todo lo que implica la sociedad del conocimiento y de la comunicación, aferrado a rutinas y prácticas didácticas trasnochadas, poco motivado y sin capacidad de motivación ni de responder a las nuevas demandas sociales. Falto de vocación, arbitrario en la calificación del trabajo y de las aportaciones del alumnado, injusto, con poca capacidad de gestión de los grupos humanos, sin saber imponerse y usando el poder arbitrariamente. Voluble, inestable, caprichoso, con opiniones guiadas por sus prejuicios y etiquetajes y no que por consideraciones objetivas y racionales. Las más de las veces interesado únicamente en la materia, en la instrucción, en el rendimiento, sin percibir a sus alumnos como personas, sin preocuparse de sus dificultades personales y escolares, sin enterarse, ni quererlo hacerlo, de las situaciones de acoso o de violencia del centro. Escaqueándose o inhibiéndose de todo lo que huelga a problema y/o complicación, con grandes dificultades para mantener una relación cercana con su alumnado, inútil en tareas de mediación entre los alumnos, muchas veces hiriente y agresivo, incapaz de trabajar en equipo con sus compañeros, obsesionado por reducir sus obligaciones y horario escolar y aumentar su salario ... Por tanto, la imagen que tiene el alumnado de un sector importante de su profesorado es totalmente negativa. Como dice un alumno en un grupo de Secundaria, aunque en el profesorado hay de todo y no todos son iguales, “majos, hay poquísimos”.

Domina en nuestras escuelas una visión clientelar y profesionalizada de la enseñanza, una relación institucionalizada en la que las relaciones cercanas y cálidas de los alumnos y alumnas con sus profesores son la excepción. La normalidad es la distancia y la frialdad: “Por lo menos, si les importamos, no lo demuestran”.

Aunque la siguiente cita sea extensa, ejemplifica perfectamente la imagen del profesorado que el alumnado en numerosas ocasiones ha ido transmitiendo en los grupos de discusión:

“ — Os ayudan los profesores, cuando estáis tristes, podéis decir que estáis tristes, que necesitáis ayuda.

— Pero eso es depende del profesor, por ejemplo cuando te duele la tripa, dices que te duele la tripa, te dicen pues tomate una manzanilla, pero si estas triste o algo no te dicen nada, ni cuando te ven triste ni nada.

— No te hacen nada.

— Yo creo que es mejor primero los familiares y luego los amigos, me parece que los profesores son mas para enseñarte a aprender y para corregirnos en los errores que tu tienes pero...

— Yo en segundo me dolía la tripa y no me hicieron caso, y en el comedor vomite.

— *A mí también, yo sin querer como no sabía en el comedor; un día, la primera vez que me quede en el comedor, deje la chamarra allí (señala el perchero), los abrigos, en vez de aquí, los deje allí, y entonces lo guardaron y me decían que no podía cogerla, hasta que no terminara el plato, y al final devolví porque no tenía nada, Me sentí mal, tenía frío, y menos mal que al final nos dieron la chaqueta, pero y porque devolví porque si no me podía haber cogido un resfriado o algo.*

— *Y también este año, al principio de curso, tenía gimnasia, y teníamos alguna asignatura en euskera, luego gimnasia luego patio y gimnasia y no nos dejaron ducharnos hasta después.*

— *Estábamos sudando.*

— *Si, estábamos sudando en gimnasia, y patio y hace frío y luego otra vez gimnasia.*

— ***Vosotros creéis que a los profesores les importa poco, aunque os estéis sintiendo mal que, o porque estas triste o porque te has enfadado con alguien, y tenéis la impresión de que no les importáis mucho.***

— *Sí (Todos)*

— ***¿Os animan los profesores a como tratar a los nuevos alumnos?***

— *No. Si se incorpora alguien en la clase, nosotros lo que hacemos es intentar que se sienta a gusto*

— ***Por ejemplo, cuando os molestan mucho, o los niños que se sienten molestado, como lo solucionáis, quiero decir os atrevéis a decírselo al profesor, los profesores lo saben***

— *Sí*

— *Pero no se soluciona. Dicen vale y ya esta*

— *A veces nos separan por un día para que no podamos estar juntos, y al siguiente día pasa lo mismo y dice que hagamos las paces*

— ***Y ¿esa es la manera de resolver el problema?***

— *No (Todos) ””*

[G2PP]

Es decir, salvo excepciones puntuales, no podemos afirmar que los profesores y las profesoras sean en estos momentos, mayoritariamente, referentes y modelos válidos y nítidos para su alumnado. En medio de una crisis generalizada de la autoridad y de todos aquellos valores que impregnaban en la modernidad el sentido último del trabajo, los alumnos y las alumnas captan y sufren la carencias formativas y afectivas de sus profesores y profesoras, de las que, por otra parte, ellos y ellas mismas son conscientes. Sobre el alumnado están recayendo los efectos

negativos de todas las mutaciones que la profesión docente está sufriendo en la actualidad en nuestras sociedades en su proceso de cambio de la modernidad a la posmodernidad (Usategui y Valle, 2007).

Por tanto, una vez más, los alumnos y las alumnas evidencian la necesidad imperiosa de arremeter, de una vez por todas, una profunda innovación educativa y adecuar la formación inicial y permanente del profesorado a las exigencias que el nuevo contexto cultural y social está demandando a la escuela. El profesorado tiene un papel fundamental en todo proceso de innovación educativa. Una amplia investigación educativa avala desde hace tiempo que la formación, el desarrollo profesional y el cambio educativo de los profesores son fenómenos íntimamente relacionados y confluyentes, de tal modo que coincidiríamos con Delval (2002) al propugnar la necesidad de trabajar en modelos de cambio del profesorado para transformar la escuela, ya que, de lo contrario, todo esfuerzo es baldío y toda reforma está condenada al fracaso.

5.1 Quiebra del rol docente

La figura del profesorado concentra toda la atención de los alumnos y las alumnas de Primaria y de Secundaria. Todos los temas que surgen en los grupos de discusión acaban sistemáticamente implicando de alguna manera al profesorado. Su acción y sus actitudes están sometidas a un continuo escrutinio por parte del alumnado. A diferencia del estudio llevado a cabo por el área educativa del FUHEM (Marchesi, Lucena y Ferrer, 2006), en el que una amplia mayoría del alumnado estimaba que el trabajo del profesor es muy difícil y requiere grandes dosis de paciencia y conocimientos, en la presente investigación el alumnado expresa una escasa capacidad de empatía hacia sus profesores y profesoras¹⁴, sentimiento éste que dificulta enormemente la acción educadora. Esta falta de empatía aumenta conforme se avanza en los cursos.

Por debajo de este hecho, subyace la erosión de las bases legitimadoras tradicionales de la figura docente a causa de los procesos de individualización y desinstitucionalización que afectan a nuestra sociedad. Este desgaste está provocando un vaciamiento de los contenidos tradicionales de los roles docente y discente y una transformación profunda de las relaciones que tradicionalmente se han venido dando entre ambos estamentos.

¹⁴ En dicho estudio un 65% expresaba su conformidad con el modo de enseñar de los profesores, aunque el grado de satisfacción iba disminuyendo a medida que los alumnos y alumnas avanzan en el sistema educativo, mostrándose especialmente críticos en el bachillerato. Sin embargo, ambos estudios coinciden en que las familias valoran mucho más que sus hijos e hijas las dificultades que entraña la profesión docente.

En las sociedades individualizadas y democráticas el estilo educativo basado en el mandato y el status ha sido reemplazado por la comunicación y la explicación y, por tanto, las relaciones se tornan más igualitarias, con lo cual la crítica y el disenso pueden surgir con más facilidad. Hasta hace relativamente poco tiempo, el profesorado poseía legitimidad porque la propia institución-escuela tenía la fuerza y la legitimidad necesaria para otorgársela, es decir, los agentes educativos no necesitaban construir su legitimidad. Ésta no era el resultado de sus cualidades ni de sus méritos, sino una delegación de la sociedad y de la institución que le respaldaban. El profesorado no tenía que hacer muchos esfuerzos para convencer y motivar a su alumnado. En términos generales, su autoridad era más un efecto automático de la institución que un mérito personal.

El discurso del alumnado nos muestra como el proceso de desinstitucionalización ha acabado erosionando y debilitando las bases tradicionales de la autoridad docente y cómo esa delegación y legitimidad que le venía dada por la institución hoy no la tiene. Hoy el alumnado no otorga su confianza a cualquiera que llegue a su aula y se presente como profesor o profesora. La autoridad y la legitimidad se presenta al profesorado en la actualidad como el resultado de todo un proceso de conquista y de construcción. Además, en esta tarea nadie tiene nunca el triunfo asegurado de una vez para siempre. Así pues, el discurso del alumnado nos revela que las instituciones educativas ya no garantizan al docente la legitimidad automática como en épocas pasadas y éste está obligado a construirla y conquistarla día a día con sus propios recursos. Alguien, en este sentido, ha comentado cómo en la actualidad el trabajo de los docentes guarda grandes similitudes al de un actor de teatro que debe seducir y persuadir a su público en cada una de las sesiones.

El discurso de los alumnos y alumnas muestran que ello es posible si los docentes, recuperan su lugar como “sujetos de saber”. Es decir, se trataría desde el punto de vista del alumnado de establecer una especie de nuevo contrato educativo entre ambos colectivos, en el que el alumnado reconoce al profesorado la autoridad y la legitimidad para decidir qué es lo que tiene que transmitirle en el plano del conocimiento y de los valores, pero exigiendo unas relaciones más democráticas, igualitarias, participativas y respetuosas en el plano de las normas que rigen la vida de las aulas y de los centros escolares.

“ Porque en clase, tiene que ser eh, ella pues a lo mejor tiene más derecho a hablar y ella es la que explica y la que lo sabe, bueno todo no, pero sabe lo que nosotros tenemos que aprender y entonces, cuando ella quiere explicar una cosa pues callarnos y oírla, pero eso como el de gimnasia, él quiere que le escuchen pero luego nosotros levantamos la mano y dice, levantamos la mano y se calla y te escucha. Y eso, tienen los mismos derechos pero incluso más, no se, yo creo que más

un poquito, aunque solo sea un poco más los profesora, pero tampoco hay gran diferencia. ”

[G3PP]

Ahora bien, el discurso del alumnado nos descubre también que este nuevo contrato y este cambio educativo solo es posible desde un paradigma docente alternativo, al que la práctica de la socialización docente niega la mayoría de las veces el acceso: el paradigma de la colaboración docente, en el que el profesor asume su responsabilidad como educador y formador en valores.

5.2 Tipología del profesorado

El discurso de los alumnos y las alumnas no nos transmite un modelo único y generalizable de profesorado. Tras el concepto de profesorado engloban colectivos muy diversos, es decir, existe una diversidad manifiesta de profesores y profesoras, no todos ellos son iguales ni todos son malos, aunque todos coinciden en que son pocos, algunos pocos, los que inspiran confianza y establecen buenas relaciones con ellos.

*“ — Yo creo que hay profesores de todo tipo, hay profesores que son muy buenos. Y hay los que piensan que solo están para dar clase y sus alumnos que se las apañen. Hay algunos que a nada que les digas, ya piensan que están criticando sobre ellos. Y como ellos creen que hacen su trabajo bien, que abres el libro dices la lección y al examen. Para ellos es ya está.
— Si que hay otros que se preocupan muchas veces por sus alumnos, pero a veces abren el libro y ya. ”*

[G11ESOC]

Ahora bien, a pesar de esta variedad, de las palabras del alumnado podemos extraer una tipología de profesores y profesoras. Para construir esta tipología hemos tenido en cuenta una serie de factores: el tipo de relación que establecen con su alumnado, el sentido que otorgan a la función docente, su vocación por la docencia, su capacidad de trabajo. Con este armazón la tipología resultante es: “profesor-enemigo”, “profesor-instructor”, “profesor-tutor”.

Dicha tipología, de alguna manera, refleja la evolución que la escuela ha sufrido en los últimos años desde modelos pedagógicos puramente disciplinares hasta modelos centrados

en la formación crítica e integral de los alumnos y alumnas. Además recoge algunas de las clasificaciones que el propio alumnado hace de su profesorado.

“Yo a los profesores los clasifico de tres tipos: los que se preocupan mucho por sus alumnos, los que aunque no se preocupen mucho por sus alumnos, dan muy bien las clases, exigen mucho pero dan la clase muy bien, y luego de los dos tipos los que dan muy bien las clases y se preocupan por sus alumnos.”

[G11ESOC]

5.2.1 Profesor-enemigo

Es aquel profesor que con sus actitudes y comportamientos socializa a sus alumnos en la creencia de que “el profesor siempre es tu enemigo”. Carecen de vocación y no les gusta su trabajo. Son autoritarios, comodones, perezosos, volubles, irrespetuosos, vengativos, miran solo por su bien, están amargados, siempre de mal genio y llenos de manías, no les importan sus alumnos ni se implican con ellos, pasan de sus dificultades académicas y profesionales, gritan mucho y a menudo dan miedo, están continuamente a la defensiva, son pasotas-agresivos que ni tan siquiera saben explicar sus asignaturas, es decir, también son malos profesores como enseñantes.

Esta descripción del profesorado aparece preferentemente en aquellos grupos de alumnas y alumnos para los cuales la escuela es una especie de cárcel en la que ellos son los prisioneros y el profesorado los carceleros. Su paso por la escuela asemeja más al cumplimiento de una condena, que a un proceso de crecimiento intelectual y moral. Las relaciones con el profesorado aparecen sumamente complicadas y basadas normalmente en la injusticia. Sus palabras nos transmiten la vida en las aulas en un permanente estado de guerra en el que día a día se enfrentan dos bandos: por un lado los profesores que tratan por todos los medios de mantener una situación de poder arbitrario y, por el otro, la casi totalidad de los alumnos que viven su experiencia escolar desde la humillación y la descalificación.

A causa de su autoritarismo, los profesores y las profesoras son tenidos como figuras poco respetadas y los estudiantes les niegan la legitimidad y el derecho para ejercer la autoridad. Estos alumnos, en palabras de Sánchez Tortosa, «ven al profesor no como alguien que quiere inculcarles unos conocimientos, sino como a una especie de guarda jurado que les encierra en el aula durante una hora para enseñarles cosas que no les interesan en absoluto» (Sánchez Tortosa, 2008).

Aunque también aparece en los grupos de Primaria, esta imagen del profesorado es más corriente en Secundaria y es más propia de alumnos y alumnas que no hacen del éxito escolar su divisa y no entienden el sentido último de la enseñanza obligatoria. En términos generales es un estereotipo de profesorado transmitido por un alumnado al que no le gusta la escuela y solamente siente el peso de su obligatoriedad. Además, al identificar autoridad con el poder de calificar, sienten un total hostilidad hacia la figura del profesor. También, dicen llevarse mal con sus profesores porque detentan un poder ilegítimo y lo ejercen de forma dictatorial.

A tono con esta animosidad van atribuyendo al profesorado toda una serie de rasgos negativos que llevan a su descalificación profesional y personal. Así, es un profesorado que convierte la docencia en un ejercicio continuo de etiquetaje, es decir, en sus juicios académicos se deja guiar por sus sentimientos, simpatías y antipatías, de tal modo que no califica conocimientos, sino fundamentalmente actitudes y comportamientos. Por tanto, no es la razón crítica y racional su seña de identidad en su práctica docente, sino la irracionalidad y la carencia de reflexión.

“ — ¿Más cosas? ¿qué es lo que menos os gusta?

— *Los profesores.*

— ***O sea que no os lleváis bien con los profesores...***

— *No (Todos).*

— *Con la mayoría, no.*

— *Son de mofa los profesores. Hay veces que te lo pasas bien con ellos porque te hechas unas risas y así.*

— ***O sea no te ríes con ellos sino que te ríes de ellos.***

— *Luego hay algunos que son así como muy bastos.*

— *Lo llevan todo al extremo, es que te encierran en clase, lo peor es que en clase te cierran la puerta para que no puedas salir.*

— *Se creen los jefes de todo.*

— ***¿Qué es en lo peor que os lleváis con los profesores?***

— *Pues que si te portas mal te pueden suspender.*

— *Y después también dependiendo de la actitud te corrigen los exámenes como quieren.*

— *Yo tenía un examen perfecto y me pusieron y 7 y a tú un 9.*

— ***¿Porqué?***

— *Porque ella se porta muy bien y le pusieron mejor nota. ”*

Es un profesorado que, sobrepasado por las dificultades que entrañan para la docencia la falta de motivación de sus alumnos, el aislamiento de la escuela en relación a los valores dominantes, la crisis de autoridad escolar, la heterogeneidad de sus aulas, las situaciones de violencia que se vive en algunos de nuestros centros escolares, los desencuentros con las familias. Intenta mantener su poder en el ejercicio de una disciplina enrocada en sí misma, que a los ojos de los alumnos aparece disparatada y sin sentido.

“Es que hay profesores que te exigen por nada, no haces nada y es como si hubieras hecho lo peor del mundo.”

[G12ESOC]

Incompetente para ganarse el respeto y el afecto de sus alumnos y alumnas, en numerosas ocasiones utiliza la violencia para mantener las relaciones de poder hegemónicas. Y este tipo de conducta tiene como efecto boomerang la justificación y legitimación ante los ojos del alumnado de determinadas situaciones de violencia contra el profesorado. Las formas más comunes son el castigo, el golpe, el lanzamiento de objetos, la amenaza, la descalificación, el ridiculizar, el burlarse en público, el poner apodos despectivos... Aunque también hay una forma de agresión escolar que en ocasiones el alumnado no percibe como tal, porque es bastante sutil y vaga, pero que en el discurso de los alumnos y alumnas aparece frecuentemente: la discriminación, es decir, la segregación de sus alumnos por el hecho de ser inmigrantes, chicas, vagos/as, molestos/as, raros/as o, simplemente, porque “le caen mal”.

*“— Y el año pasado a veces había un niño que estaba, bueno todavía está este año aquí, pero estaba todo el día portándose mal y la profesora le tiro una tiza a la cabeza.
— Si pues nuestro profesor nos tiraba diccionarios. A un chico que estaba al final de la clase que ese era uno de los peores que se portaba de la clase, eh, se llama Javier.
— Le echo una tiza y después le echo un diccionario.— Es verdad, y de los gordos.
— A uno, con un borrador le fue a dar y le dejo todo el pelo blando.”*

[G2PP]

“ — Hay algunos que saben que te pueden picar y van a picarte. Van a donde más te duele.

— Eso sí que es verdad. Hay algunos que yo creo que van con maldad, porque se quedan contigo. O sea, te pegan cada corte delante de toda la clase.

— Y amenazan en cuanto entran por la puerta, sin haber abierto la boca nadie. ”

[G11ESOC]

“ Una vez una niña de nuestra clase se fue del colegio porque la profesora le tenía manía y le hacía llorar en todas las clases. ”

[G3PP]

Al alumnado le es imposible mantener una relación con este profesorado- enemigo más allá de lo académicamente imprescindible. Tienen sus alumnos y alumnas una mala relación con él en las aulas y, fuera de ellas: “cuando coincido con ellos por la calle, me voy a otra acera”. Escasamente preocupado por los problemas y situaciones personales y escolares de sus alumnos, se dedica a poner normas ridículas que ellos mismos son los primeros en no cumplir. Es decir, es un profesorado contradictorio, arbitrario, incoherente que no da ejemplo y que solamente es un administrador de partes y de castigos. Ante el cual el alumnado se siente indefenso y sin nadie a quien recurrir, ya que, significativamente, los alumnos y las alumnas, en numerosas ocasiones, engloban dentro de este tipo ideal de profesor-enemigo a sus propios tutores. Así, en ocasiones, en los grupos de discusión, describen a su tutor como distante, frío, inútil, sin interés ni preparación para ejercer su cargo, teniendo que esperar a “cuando no está cabreado” para poder hablar con ellos.

“ — ¿Ponen normas y luego ellos no las cumplen?

— Mogollón

— ¿Estaríais más dispuestos a cumplir las normas si ellos también las cumplieran?

— Porque si nos hacen cumplirlas a nosotros y ellos no las cumplen, pues no hacemos nada

— *Y, si no las cumplen, ¿tenéis confianza para ir algún sitio a decirlo?*

— *Es que no nos hacen caso, nos dirán “vete a clase” o cualquier cosa. Si les decimos que paren de comer, por ejemplo, pues igual nos ponen parte. ”*

[G10ESOC]

“ *Ah, luego que te dicen que expreses tus opiniones en clase, y yo en primero expresé mi opinión, no me acuerdo cuál era, y me echaron a la calle. ”*

[G12ESOC]

5.2.2 Profesor-instructor

Es aquel profesor que en los diferentes modelos de formación del profesorado entraría dentro del “paradigma técnico”. Tiene un concepto instrumental y técnico del rol docente y de la enseñanza. Piensa que ésta ha de orientarse exclusivamente hacia el aprendizaje conceptual y cognoscitivo, y que el profesorado se ha de preocupar únicamente en lograr la máxima eficacia a la hora de transmitir el conocimiento de su materia correspondiente. Es un profesorado centrado exclusivamente en saber y saber enseñar.

“ — *¿Les interesáis a vuestros profesores?*

— *No, ellos explican, para eso les pagan y ya está. ”*

[G12ESOC]

“ — *¿Diríais que los profesores responden a qué?*

— *A la asignatura solo.*

— *Eso en matemáticas por ejemplo. Al final de año te pone un examen definitivo, y lo que saques en esa nota es tu nota. Y aunque estés trabajando durante todo el curso, es que joe.*

— *Ellos piensan solo en lo último, la mayoría cuenta solo lo que has hecho en el último examen que es el examen global, pero lo que has ido haciendo tú a lo largo del curso no tienen en cuenta. ”*

[G7ESOP]

El alumnado no descalifica a priori a este tipo ideal de profesorado. Por el contrario, reconoce en su interior un sector de profesores y profesoras que ponen todo su interés para que el alumno entienda la materia y saque el máximo provecho de sus clases. Afirman que la mayoría dominan su materia y son capaces de simplificar lo complejo de manera que motivan el aprendizaje. Dan importancia a su tarea docente y programan adecuadamente los objetivos, la competencia, los contenidos, las prácticas y actividades de sus materias. Son exigentes y se esfuerzan para no añadir dificultades arbitrarias a sus asignaturas.

“ Hay de todo. Algunos profesores que te dicen te cogen el papel, y a ver, subraya esto y subraya esto. Y listo, y eso va entrar en el examen. Haces las ariketas y estudiar y ya está. Y no sirve para nada. Y si dicen quien lo entiende pues si dices que no, va donde ti te lo explica bien. Pero personalmente, es gente que se preocupa. Hay distintos profesores los que se preocupa y los que no. ”

[G8ESOP]

Ahora bien, obsesionados por la eficacia y el rendimiento académico de sus alumnos y alumnas, en ocasiones, dejan que sus expectativas y prejuicios sobre sus alumnos influyan en sus relaciones y juicios académicos. Es decir, dejan penetrar la subjetividad en su práctica docente y tienen, entonces, un comportamiento distinto con cada uno de su alumnado. El profesor, entonces, ayudará más, dará más oportunidades y mostrará más paciencia, tolerancia, respeto, confianza... con aquellos alumnos y alumnas que le plantean menos problemas, son más tranquilos, estudiosos, trabajadores, educados...

“ Porque dicen, nosotros estamos aquí para ayudaros, pero yo creo que saltan por lo bajinis, a los estudiosos. ”

[G12ESO]

*“ — ¿A quien tratan mejor?
— A quien saca buenas notas. A quien hace los deberes.
— A quien se porta bien en clase, y hace todo más o menos lo que dice el profesor. Los que le hacen caso y no están interrumpiendo la clase y así.
— Es que es normal que tengan más simpatía a alguien que siempre esté formal, pero luego también a muchos que se esfuerzan mogollón*

y sacan un cinco raspado. Y alguien que se esfuerza y saca un nueve, ahí ya es cuando le tienen simpatía, porque ya va mejor, hay que explicárselo menos. No hay que esforzarse tanto con ese alumno.

— Pero más que por las notas hay gente que saca notas buenas pero que en una relación en la que vacila mucho al profesor y el profesor se lo toma bien porque pensará, qué majete es este chico. Pero luego tú piensas, yo le digo eso a un profesor y puede poner un parte de contestación.

— Pero si siempre te ha tratado así de risa o no sé. Que les digas una cosa y se lo toma a cachondeo, siempre te van a tratar bien.

— Pero para mí lo peor es cuando les dices que lo has hecho y te dicen que no te creen. Piensan que no lo has hecho tú, si lo has hecho bien que no eres tú.

— Si hay un conflicto en clase siempre ha sido el chico. La chica siempre es más sobrevalorada. Siempre pasa lo mismo, hay algún problema, nosotros hemos sido. ”

[G11ESOC]

Además, por otra parte, interesado meramente en el rendimiento académico del alumno e inmerso en esta noción técnica de la educación, este profesorado admite que la formación en valores, el desarrollo de destrezas y actitudes, y la preocupación por establecer cauces de comunicación más personales con el alumnado tengan que formar parte de la tarea del profesorado. No asume que la labor docente implique el desempeño de una tarea formadora o, en todo caso, al separar radicalmente formación e instrucción, encuentran muy difícil “dar” tiempo a actividades no orientadas exclusivamente hacia el aprendizaje conceptual y cognoscitivo. Así, este sector del profesorado considera que los temas transversales son contenidos secundarios y de escasa importancia en sus respectivas materias y, por tanto, no están dispuestos a utilizar ni un minuto del horario lectivo en temas que consideran no son de su incumbencia ni de su responsabilidad y para los cuales no se sienten con la formación adecuada.

El alumnado, a pesar de valorar la eficacia de algunos de los profesores-instructores, agradecería que éstos integraran el componente formador a su perfil profesional. Así para ellos un buen profesor ha de saber conjugar la dimensión instructiva y formativa en su práctica docente.

“ Yo creo que si los profesores no se acercan es porque ellos no quieren. Nosotros siempre vamos a agradecer que ellos vengan y se

preocupen por nosotros, que nos ayuden, y que si no se acercan yo creo que es porque ellos no quieren. Pasan. Ellos hacen su trabajo y ya está. ”

[G8ESOP]

De acuerdo con el alumnado, este tipo de profesorado es propio de Secundaria. Este hecho explicitado por los alumnos y alumnas se explica por los diferentes itinerarios recorridos por el profesorado de Primaria y de Secundaria. Tradicionalmente, este último tiene una formación más disciplinar y su cultura profesional viene de una enseñanza no obligatoria, que se centraba en formar y elegir a aquellos alumnos que después iban a continuar sus estudios en la universidad. Por el contrario, en los centros de Primaria, desde siempre, ha prevalecido una concepción integral de la educación, según la cual la responsabilidad del profesorado no se limita a tareas exclusivamente instructivas, ni acaba al tocar el timbre, sino que también es competencia y responsabilidad suya lo que sucede más allá de las paredes de sus aulas, en los pasillos, en los patios e, incluso, al otro lado del muro del centro escolar. Su labor, además de instruir en las diferentes materias, consiste también en enseñar a sus alumnos y alumnas a comportarse. Además, es un profesorado que convive muchas horas con sus alumnos, con lo que acaba conociendo la personalidad, las dificultades y las capacidades de a cada uno de ellos y, en la mayoría de los casos, tienen una mayor relación con sus familias.

El discurso del alumnado participante en los grupos de discusión nos revela que esta dimensión formadora está siendo difícilmente asumida por el profesorado de Secundaria. Por una parte, siguen manteniendo, mayoritariamente, una excesiva formalidad en las relaciones con sus alumnos y alumnas; hecho que le dificulta su conocimiento y la posibilidad de ayudarles eficazmente en sus dificultades académicas y personales. Por otra, siguen sin querer, o saber, trascender su rol instructor.

“ — *Entonces tendríamos por un lado el maisu de Primaria y el irakasle de instituto. ¿Hay mucha diferencia ahí?*

— *Si. Al pasar más tiempo con el alumno, yo creo que te acaban conociendo mejor. En Secundaria te puede pasar que te puedes llevar bien con uno y mal con otro. Hay más probabilidades de que te lleves mal con uno. De tantos profesores algunos pueden tener opinión distinta la tuya, entonces... Pero no sé, en Primaria son más flexibles.*

— *Si, en Primaria como están más tiempo contigo, pues, saben que ritmo llevas. Pero aquí pues... solo dan su asinatura, entonces no*

pueden controlar que tal lo llevas.

— **¿Os conocen menos?**

— *Sí (Todos).* ””

[G8ESOP]

El distanciamiento con el profesorado que conlleva el paso de Primaria a Secundaria tiene para el alumnado su lado positivo y su lado negativo. Por una parte, les hace más autónomos, pero, por otra, dificulta su rendimiento escolar y, como consecuencia, aumentan las dificultades para aprobar las diferentes materias. De alguna manera, le están diciendo al profesorado de Secundaria que asumir su función formadora ayudaría también a una mejora del rendimiento académico de sus alumnos y alumnas. Aunque se reconoce que se aprende a ser más autónomo.

“ — *Yo me acuerdo que la materia no era muy distinta. Era bastante seguido. Pero yo me acuerdo que nos daban más libertad, tenéis que hacer este trabajo. Aquí te daban más libertad, más te tienes que buscar la vida.*

— *Yo creo que la pasar a la ESO se notaba la diferencia, es más difícil aprobar. Pero yo no me quejo de haber pasado, yo no sé, me parecía bien lo que hacía. En plan, tienes que hacer esta trabajo para no sé cuándo, y tienes que decir esto esto y esto. Hazlo como puedas y luego me lo entregas.*

— **¿O sea el cambio es positivo?**

— *Si. Para buscarte la vida está bien. Eso se agradece ahora que estamos en cuarto, y como las cosas se complican. Igual en primero te obligaban a hacer muchos esquemas, y ahora para estudiar conviene haberlo hecho.* ””

[G8ESOP]

5.2.3 Profesor-tutor

Es aquel profesor o profesora que, independientemente de que haya sido designado de manera formal tutor de un grupo de alumnos y alumnas, apoya su labor docente en una concepción del currículo escolar que no se limita única y exclusivamente a la transmisión de conocimientos, sino que también da un espacio importante a la formación en valores y el desarrollo de actitudes.

Es un profesorado sumamente consciente de sus responsabilidades de cara al desarrollo integral de sus alumnos y alumnas. Sabe por experiencia y por formación que cada una de las facetas que componen el rol docente, es decir, el modo de transmitir los contenidos curriculares, las formas de evaluar, el tipo de relación profesor/a-alumno/a y profesor-familias, la coherencia entre sus palabras y sus hechos..., tienen influencia en los resultados académicos de aquellos/as y en la configuración de su experiencia y su personalidad. Es consciente de que el autoconcepto y la autoimagen, así como las expectativas de futuro que el alumno y la alumna desarrollen, están íntimamente ligadas a la actuación y al comportamiento del profesorado en el aula y en la vida del centro escolar.

Entre otros objetivos, considera metas importantes de su trabajo docente: alcanzar progresivamente un conocimiento riguroso de su materia, saber transmitirlo cada vez más eficazmente, conectar con los intereses de sus alumnos y alumnas, ayudarles en sus problemas académicos y personales, orientarles académica y humanamente en su paso por la escuela, mostrarles afecto y ser objetivo en sus juicios, formarles para que desarrollen en el futuro una ciudadanía crítica y responsable. Es decir, el logro de una enseñanza significativa que posibilite la madurez intelectual y ética de sus alumnos y la integración de su vida escolar con la extraescolar, presente y futura.

En una palabra, son educadores en el sentido más extenso y pleno de la palabra. Y tienen claro que se educa a personas concretas, individuales y con particularidades propias, que la educación ha de respetar, aprovechar, enriquecer y contribuir a desarrollar. Y se educa a la persona entera: a su inteligencia, a su afectividad, a su identidad personal, a su dimensión social...

De las intervenciones de los alumnos y alumnas en los grupos de discusión se pueden entresacar una serie de actuaciones que este tipo ideal de profesorado despliega para desarrollar su concepto de educación. En el plano interpersonal respeta a sus estudiantes, se interesa por ellos, se preocupa por tener una relación cercana, por conocer sus distintas personalidades, capacidades e intereses, por ayudarles y acompañarles en su crecimiento personal y escolar y, asimismo, disfruta de la interrelación profesor-estudiante. Por otra parte, en su docencia procura mantenerse actualizado, coordinarse con sus compañeros, introduce una atmósfera de cooperación y ayuda mutua en el trabajo en el aula, orienta y ayuda a sus alumnos y alumnas en sus dificultades académicas y en el logro de los objetivos y competencias del curso y de la materia, se esfuerza para que se interesen activamente por la materia empleando los recursos didácticos adecuados y aprovechando las posibilidades que las nuevas tecnologías ofrecen, se esfuerza para evaluar justamente valorando el esfuerzo de cada uno de sus estudiantes a lo largo del curso y estimulando el mejoramiento del aprendizaje. Y, finalmente, se esfuerza para ser coherente y cumplir con las normas cuyo cumplimiento exige a sus alumnos y alumnas.

Los alumnos perciben que tiene vocación, que le gusta su trabajo, que está a gusto con ellos, que se interesa por ellos, que no se dedica a la docencia únicamente para ganarse la vida. En este sentido, es significativo que los alumnos y alumnas hayan colocado unánimemente la diferencia fundamental entre los malos y los buenos profesores en si les gusta o no el trabajo docente.

De acuerdo con el alumnado que ha participado en el estudio este profesorado preocupado por los problemas académicos y personales del alumnado y por su formación integral es propio de Primaria. En Secundaria, a medida que se progresa en los cursos, se hace más difícil encontrar este modelo de profesorado, pues, según parece, incluso, los propios tutores renuncian a incorporar la dimensión orientadora y formadora en sus tareas docentes.

“— Antes sí teníamos más la sensación de que el profesor era una persona que se preocupaba de los problemas, de lo que piensas, pero a medida de que vas creciendo no.

— No. (Todos)

— A partir de tercero das el temario y fuera.

— En el primer ciclo es como si te escuchasen un poquito mas, podías hablar un poquito mas pero ahora son como piedras.

— Los tutores te ayudaban, ahora ponen las notas, hacen las reuniones y ya está. La nuestra viene, tiene 3 horas con nosotros a la semana y ya está.

— El tutor ya lo que tiene solo es el nombre.

— Nosotros la tutora que tuvimos el año pasado escuchaba mucho, podías hablar con ella, te escuchaba, te decía,

— **¿Eso ayuda también en el rendimiento?**

— Sí, porque estábamos a gusto con ella y nos portábamos mejor.

— Eso depende que estés a gusto o no estés a gusto. Si no estas a gusto...

— Si tienes problemas con los demás compañeros también, si tienes un tutor que no te escucha pues... ”

[G7ESOP]

El alumnado valora esta actitud de interés y de preocupación por su desarrollo integral y, a pesar de que es un profesorado exigente y riguroso, le otorga una legitimidad basada en el respeto y en la autoridad moral. De hecho, en aquellos escasos centros escolares en los que el alumnado se muestra satisfecho con sus profesores, éstos pertenecen a este tipo ideal de profesorado.

5.3 Alumnos/as y profesores

5.3.1. En el colegio

En Primaria, aunque, al igual que en secundaria, el alumnado somete a un continuo y severo escrutinio a su profesorado, en los grupos de discusión se percibe que establecen con él lazos más estrechos que en Secundaria y, por tanto, que se da una mayor cercanía entre los alumnos y alumnas y su maestro/a. En los grupos de discusión se habla del profesorado evocando su nombre y normalmente se observa que cada alumno y alumna busca su reconocimiento. De hecho, la valoración profesional de los y las docentes está fuertemente condicionada por la relación personal que establecen con él/ella. Igualmente, en estos niveles, se da al maestro/a la autoridad de medir el comportamiento y el rendimiento académico de sus alumnos/as y a tomar las decisiones académicas pertinentes: “Tienen que mandar en clase”. Incluso, se describen a veces a sí mismos desde la mirada y el lenguaje del maestro/a. La experiencia escolar en estas edades está dominada por un principio de integración y colocada bajo la influencia del maestro.

El alumnado de Primaria, mayoritariamente, muestra afecto hacia sus maestros y maestras y busca ser querido y aceptado por ellos. La cercanía y la primacía de sentimientos contribuye a que, en términos generales, esté a gusto en la escuela, encuentre un sentido a su estancia en ella y se encuentre satisfecho con su profesorado, aunque reconoce la existencia de una minoría significativa de maestros vagos, sin recursos didácticos, exigentes y amargados, y que muchas veces les humillan y ridiculizan. El alumnado de Primaria vive su relación con estos maestros desde el dolor, más que desde el rencor o la rabia.

La clase es vivida como un conjunto de obligaciones: el lugar asignado, las reglas que hay que observar, los horarios que hay que respetar. En numerosas ocasiones en los grupos de discusión se opone la disciplina reinante en la escuela con la mayor libertad del espacio familiar. Mientras en la escuela se encuentran con múltiples normas, límites y la vivencia de una serie de valores como son el esfuerzo, el trabajo, la capacidad de superación, el espíritu de trabajo..., la vida en la familia es el reino del *laissez faire*, un mundo sin responsabilidades ni límites.

El alumnado de Primaria tiene dificultades para adaptarse cada año a las peculiaridades y demandas de los diferentes maestros. Cada nuevo curso le supone un periodo de acomodación que lo viven desde el estrés, el agobio y la angustia. Se sienten desbordados frente a lo nuevo y lo desconocido y temen no responder a las expectativas y exigencias del nuevo maestro. Temen su rechazo más que el fracaso escolar o, para ser más exactos, viven ambas dimensiones íntimamente entrelazadas. Además, lo afectivo tiene tanto peso en su relación con sus maestros y maestras que su marcha o la llegada de otro/a maestro/a es sentida como una pérdida.

“—Pero también, es que también como que a los alumnos les cuesta un poco entender cómo son los profesores porque, como nosotros nos vamos conociendo todos los años, pues cada uno tiene sus costumbres, entonces es difícil adaptarse algunas veces.

— Sí.

— Al principio cuenta como muy raro los profesores... no sabes que hacer.

— Algunos son muy buenos, otros no tienen nada de paciencia, y se enfadan muy rápido como (nombre) que también se enfada rapidísimo.

— Es que al principio siempre los profesores para que nos vayamos adaptando más y sepamos más cosas, suelen hablar mucho y nos solemos sentir como... pero nos dicen tantas cosas a la vez que a veces no entendemos.

—Por ejemplo, eh, es que nosotros, desde pequeñitos, con la profesora de música como que le teníamos como cariño a ella. Y con otro profesor tú dices, no viene este, y te sientes como más rara porque es como si de repente fuera a cambiar otra cosa diferente. ”

[G2PP]

La individualización y la construcción de la subjetividad en Primaria aparecen cuando la integración se rompe y la escuela aparece como lugar de sufrimiento, fundamentalmente cuando se da una percepción de las injusticias del maestro, fundamentalmente a través de los castigos injustos. Salvo a una profesora, con muchos años de experiencia en la profesión docente, a la que se podría decir que sus alumnos y alumnas casi la adoraban — hecho que demuestra la posibilidad de existencia de la profesora perfecta y sin mácula — los/las alumnos/as en los grupos de discusión descubren constantemente defectos en su profesorado y sobre todo son capaces de explicitar su rechazo ante la injusticia de algunos castigos. No se revelan contra la necesidad del castigo en sí mismo y cumplen aquello que consideran injusto, pero el desapego al maestro que encierra la crítica permite el inicio del afloramiento de la subjetividad de cada alumno/a.

En este punto conviene aclarar que, en ocasiones, el uso de la violencia por parte del maestro no es vivido como una injusticia y como un abuso, sino como una anécdota graciosa. En los grupos de discusión de Primaria los alumnos y las alumnas narran casos de agresión física de sus maestros sin que necesariamente coloquen a éstos agresores dentro de la tipología de maestro-enemigo. Por otra parte, llama la atención que el uso de la agresión física no es algo esporádico en los centros de primaria. Por el contrario, su alumnado habla con toda normalidad de maestros

que tiran tizas o dan coscorriones. Es decir, algunos chavales de primaria viven la esquizofrenia de recibir charlas sobre la necesidad de solucionar los conflictos por la vía del diálogo y, a la vez, en la cotidianidad del aula son socializados en la normalización de la agresión.

“ — (Nombre) Tiene mucho genio.
 — Pero no es tan malo.
 — Sí... ¡A los que se portan mal les dan cada colleja!
 — O patadas.
 — Y patadas.
 — Y patadas.
 — Hay uno de nuestra clase que siempre le está pegando, todos los días. ”

[G4PC]

La capacidad de tomar distancia frente al profesorado aumenta cuando a la injusticia del castigo se une su falta de sentido. Critican la falta de eficacia de los castigos tradicionales como el escribir en la pizarra o en el cuaderno determinadas expresiones, salir de clase, dar vueltas al patio... Castigos que pueden ser efectivos de forma inmediata para salvar situaciones puntuales en las que el proceso educativo sufre algún tipo de alteración, pero que a medio plazo son totalmente contraproducentes y siempre tienen contraindicaciones, ya que en la mayoría de los casos solo afectan a la conducta externa y acaban deslegitimando al profesorado que los ha mandado. Éste aparece ante la mirada de sus alumnos y alumnas más como un adiestrador que como un educador. Además, como efecto perverso, este tipo de castigos acaba haciendo héroes a aquellos/as alumnos/as que se enfrentan al profesorado y se niegan a cumplirlos.

“ — Según con quien, los castigos que ahora nos pone... (nombre), que tenemos un profesor, en cuarto, en tercero y cuarto, y que te castigaba todo el rato si hacías algo mal, y te castigaba copiando la palabra mono, del diccionario
 — Y es una tontería porque con eso no aprendes nada, copiando yo que se, un texto del libro o algo, ¿pero es que eso?
 — Había uno en clase que le dijo copia esto y le dijo que no, ¿te acuerdas? ”

[G3PP]

Aunque en los grupos de discusión de Primaria el alumnado hace referencia a un abanico de injusticias, sin embargo, al igual que lo que aparece en numerosas investigaciones, el castigo que es visto como más injusto es el colectivo. Este tipo de castigo enrarece el clima del aula y socializa al alumnado en toda una serie de contravalores, en el sentido de que genera en los alumnos y alumnas que se sienten injustamente castigados un resentimiento contra su profesorado, al mismo tiempo que diluye y difumina la responsabilidad del alumnado que ha tenido una conducta inapropiada.

“ — *A ver, aquí la profesora castiga ¿a quien se porta mal o os castiga a todo el mundo?*
 — *Normalmente a todo el mundo.*
 — *Sí. (Todos)*
 — *Molesta mucho. ”*

[G2PP]

Resulta necesario destacar la trascendencia que otorga el alumnado a la sanción escolar que acarrea notificación para los padres. Es percibida como una doble sanción. Por un lado supone un castigo escolar, pero sobre todo adquiere relevancia desde el momento en que la sanción trasciende el espacio escolar para trasladarse al familiar. Para el alumno la sanción familiar es mucho más grave que la que en la mayoría de los casos pueda articularse en la escuela.

“ *En casa y en la ikastola es parecido, pero igual peor en la ikastola, porque si además te ponen falta, luego además te echan la bronca en casa. ”*

[G5PC]

La importancia de lo afectivo en las relaciones del alumnado de Primaria con sus maestros y maestras aumenta la gravedad y la trascendencia de su desamparo cuando ante episodios de acoso se siente desprotegido y sin su ayuda. Esta falta de apoyo le acaba generando un sentimiento de impotencia y de orfandad que desemboca fácilmente en sentimientos de culpa, de baja autoestima y de introversión social. El discurso del alumnado nos revela como ante la incomprensión del maestro y su falta de recursos y conocimientos para ayudarles se siente inerte, indefenso y paralizado.

“Lo que pasa es que a veces le cuentas un problema a una profesora y te dice: pues eso lo tenías que arreglar hablándolo. Lo que pasa es que como algunos son mayores que tú, pues intentas hablar con ellos pero al final acabas perdiendo tú, porque no puedes hablar con ellos.”

[G3PP]

5.3.2 En el Instituto

Todos los alumnos de este nivel que han participado en los grupos de discusión reconocen, como se ha visto páginas atrás, que hay un salto cualitativo importante de Primaria a Secundaria. El instituto les resulta mucho más difícil que el colegio y, en general, asocian esta dificultad con la mayor complejidad de las materias, con el mayor número de asignaturas, con la mayor carga de trabajo y con el profesorado. En relación a este último aspecto, en los grupos de discusión son continuas las quejas relacionadas con la falta de coordinación entre profesores a la hora de encargar tareas y planificar las asignaturas. En muchos casos esta descoordinación imposibilita realizar actividades extraescolares. Señalan también que en el instituto se realizan más exámenes, éstos son más difíciles y, muchas veces, coinciden en el tiempo.

El profesorado de Secundaria es mucho más exigente, más serio, más severo, más rígido, manda más tareas para casa, dedica menos tiempo a cada alumno... Los maestros eran más flexibles, tenían mayor tolerancia con su conducta y les permitían algo más de libertad de movimiento. Además el profesorado de instituto es más distante y su relación con él se ha profesionalizado, es decir, ocupan menos lugar los elementos afectivos y son sustituidos por intereses más académicos. Los profesores les tratan como adultos y ven que “a medida que vas creciendo, pues hay más distancia”. Hay que tener en cuenta que en Primaria pasaban un mayor tiempo con sus maestros, mientras que ahora tienen que dividir el horario escolar con un número mayor de profesores y profesoras. Necesariamente esto ha de implicar un ambiente y una relación diferente. Los estudiantes no buscan tanto la aprobación del profesor, como aprobar la materia. Por otra parte, sienten que tienen más autonomía, una mayor responsabilidad y que tienen que estar más pendientes de sus obligaciones escolares.

Sin embargo, aunque el profesorado no tiene un carácter tan cercano como en Primaria, sigue siendo un elemento fundamental en la motivación y el desaliento escolar. El interés para con las diferentes materias está muy unido a la relación con el docente.

También comentan que les cuesta adaptarse a la cantidad de profesorado que pasa por el grupo en comparación con la etapa de Primaria. Este hecho y la nula coordinación que existe entre el profesorado a la hora de dictar las normas, de enseñar y de planificar las asignaturas,

hace que les sea muy difícil “pillar el punto” de cada profesor y de cada asignatura. Esta dificultad se ve reforzada por la propia incoherencia de un sector del profesorado, que a menudo cambia las reglas de juego sin previo aviso. Al alumnado solo le cabe observar y adaptarse a la manera de ser y a las costumbres de cada profesor/a.

“Cada profesor es un mundo. Encima en el primer examen nunca sacas 10, porque no sabes como te va a hacer ese control, cada profesor pone el examen de distinta forma.”

[G7ESOP]

“— Por ejemplo, una norma es que no se puede comer chicle, pero hay profesores que te dejan, entonces tú vienes y de repente te toca un profe que no te deja y...
— Un día te deja y otro día no, o igual uno que no te deja y vienen comiendo un chicle o un caramelo.”

[G12ESOC]

“Yo creo que la cuestión es saber con que profesor puedes estar en cada momento y decirle que cosa. Porque luego los observas y dices, pues con este profesor puedes estar muy bien si no le cuestiono nada de lo que dice.”

[G11ESOC]

En Secundaria el alumnado es mucho más exigente con su profesorado que en Primaria. Exigen que el profesor manifieste un verdadero compromiso pedagógico y son terriblemente sensibles al más mínimo indicio de autoritarismo. No le regalan ni le presuponen legitimidad y exigen ser tenidos en cuenta a la hora de planificar el contenido, el ritmo y la evaluación de las asignaturas, de diseñar las actividades extraescolares, de elaborar las normas del aula y del centro y de señalar las sanciones que conllevan su incumplimiento... Frente a la imposición, el alumnado de Secundaria reclama la negociación. Y, por encima, de todo, desean ser tenidos en cuenta como personas.

“— Pasamos muchas horas con ellos, pasamos más horas con ellos que con los padres. Te tienen que ayudar más, apoyar más, no

solo suspenso y adiós. Te tienen que ayudar más y valorar mas como persona y no como alumno. Más como persona, aquí te tratan como alumno no como persona. Yo tuve un profesor el año pasado que me encantó porque dijo que el nos trataba en clase como personas no como máquinas. Los profesores te tienen que tratan como personas no como máquinas. “Yo te digo lo que tienes que estudiar, te hago el examen y punto”. No te tratan como persona, porque tú tienes tus problemas, yo los míos, no más como madres sino mas como personas. Cada uno tiene sus problemas, los profesores también.

— Es que es eso, ellos tienen problemas pero deberían de saber que nuestra vida no es perfecta.

— Dicen, si son niños, pero igual los niños tienen más problemas que los adultos. ”

[G7ESOP]

El alumnado de Secundaria quiere en cierta medida que el profesor muestre un lado afectivo y personal, que su relación no sea estrictamente profesional y académica, que les vean no solo como alumnos que han de sacar una nota, sino como personas que tienen una vida y unos problemas más allá espacio y de las dificultades escolares. Le demandan una mayor empatía y comprensión. En ciertos aspectos, añoran los lazos de afecto y la relación que mantenían con sus maestros de Secundaria.

Pero como adolescentes que son, viven en la ambivalencia, es decir, quieren unas relaciones más cálidas y cercanas con su profesorado, pero, al mismo tiempo fijan límites bien claros y definidos. Se valora positivamente que un profesor se acerque e interese por los problemas del alumno, pero siempre y cuando sea el alumno el que tenga la capacidad de controlar esos límites. La intromisión del profesorado en temas personales es duramente criticada. No tiene ningún derecho a opinar, controlar y censurar aspectos personales de sus alumnos y alumnas. Le niegan la autoridad para dictaminar sobre su forma de vestir, de divertirse, de relacionarse... También de opinar o de querer intervenir en su vida al otro lado de la verja del centro escolar. El centro escolar tiene que ser un espacio de negociación entre el profesorado y el alumnado; el espacio más allá de la verja del centro, solo suyo. Y las fronteras entre ambos territorios tienen que esta bien delimitadas y claras.

Incluso en el propio espacio escolar, los alumnos y las alumnas solamente ven con buenos ojos la ingerencia del profesorado en las relaciones entre los alumnos en caso de conflictos y problemas graves. En el resto de casos, se agradece la intención y la cercanía, pero el profesorado siempre tendrá que contar con su permiso para acceder a su privacidad. Además, los posibles

roces escolares (con la institución, el profesorado o con los compañeros) nunca puede rebasar el ámbito escolar. Es decir, el profesorado no tiene derecho a hablar en público de los problemas personales. Por otra parte, aunque reclame una mayor cercanía con el profesorado, los alumnos y las alumnas consideran que la familia y los amigos son el auténtico refugio ante posibles problemas personales.

“ Si estás triste, yo creo que primero es mejor la familia, los amigos y los profesores están para enseñar y corregir errores. ”

[G2PP]

El alumnado de Secundaria también muestra la ambivalencia y las dificultades del profesorado a la hora de tratarles y relacionarse con ellos. A través de sus palabras se descubre la desorientación de un profesorado que no está formado para comunicarse, relacionarse y manejar a unos alumnos que ya no son niños, pero tampoco adultos, ni tan siquiera plenamente adolescentes.

“ Realmente los profesores cuando quieren tratarte como adulto, te tratan como adulto, pero cuando no, es que no, pero claro, como estás en periodo de transición, entonces como que sí, como que no. ”

[G12ESOC]

El desconocimiento de estas edades hace que el profesorado muchas veces no sepa gestionar los conflictos con sus alumnos y, las más de las veces, recurra y se refugie en su estatus para dar carpetazo y solventar situaciones complicadas con sus alumnos. El alumnado vive estas falsas salidas del profesorado como manifestaciones de puro autoritarismo. En los grupos de discusión expresa su deseo de conseguir, en caso de conflicto alumno/profesorado, una relación más horizontal y no sentirse siempre a merced del profesorado.

Por otra parte, el deseo de alcanzar mayores cotas de dialogo, respeto y libertad con sus profesores y profesoras se acompaña de un rechazo frontal al profesor-colega. A ese profesorado que declina de las funciones y de las responsabilidades de su rol y que, confundiendo democracia y dialogo con igualitarismo, ha renunciado a la autoridad y al lugar que le corresponde. Dejándose llevar por el complejo de Peter Pan, pretende convertirse en el amigo y el colega de sus alumnos y alumnas. Un profesorado que, para no tener conflictos, es poco exigente y se limita a perder el tiempo y a contar historietas. Por el contrario, el alumnado

demanda un profesor que establezca límites, que mantenga un orden en clase, que hable de “cosas de la vida” y relacione su materia con la vida real, pero que no pierda el tiempo y explique bien su asignatura, que exija y sea justo.

“ — Por ejemplo, el profesor de lengua, es que son tan aburridas sus clases que nadie le presta atención. No deja de decir chorradas para llamar la atención de la gente.

— Es que es patético.

— Luego suspende media clase. Nos acaba de dar los exámenes y de diecinueve hemos aprobado siete. Y no ha habido ningún nueve ni notables muy altos. Entonces...

— Eso también nos pasó el año pasado, que teníamos un profesor que acababa de venir. Que tenía amigos en Venezuela, en.... Tenía amigos en todas las partes del mundo. Y nos contaba toda su vida, lo que hicieron para no ir a la mili, y no sé que. Y nos que, y no se que... Y llegaba un momento que decías dentro de dos días hay un examen. Y todavía no hemos dado nada. En dos días estudiar toda la lengua, y al final aprobar pero justo ,justo. Porque todas las demás clases estábamos ahí... ”

[G8ESOP]

La justicia es una de las virtudes que los alumnos más exigen del profesorado. Un profesor justo es aquel que explica bien la materia, que no exige más que lo que ha impartido y que no se deja llevar por las etiquetas, las primeras impresiones y sus preferencias. Sin embargo, señalan que es difícil encontrar semejante profesor. El alumnado de Secundaria cree que es casi imposible que exista el profesor objetivo, es decir, aquel que solamente tiene en cuenta el mérito y las capacidades de sus alumnos.

“ — Siempre hay profesores que tienen a sus preferidos y sus no preferidos, entonces si estás en ese segundo grupo y lo haces igual que uno que le tiene pelota pues te va a poner menos nota y te va hacer menos caso. Y creo que eso sí que se nota.

— Aunque los profesores no lo digan. Luego dicen “Yo no tengo pelota a nadie”. Siempre hay uno que se lleva mejor, y es su ojito derecho más que el otro.

— En llamar la atención, o sea, a mi eso me da mucha rabia. Que toda la clase esté hablando y que te llamen la atención justamente a ti, solo

a ti. A mí eso me fastidia mucho. Sobretudo cuando no soy la que más está alborotando.

— Es que hay veces que estamos todos en clase y todos con el libro cerrado. Y solamente te dicen a ti. A una persona, “¿qué todavía sin abrir el libro?” Y ves que todo el mundo lo tiene cerrado.

— Pues eres tú la elegida. Le podría haber dicho a otra persona igual igual.

— A mí me tratan de diferente manera, porque son amigas de mi madre. Si me doy la vuelta pues me dicen “¿que haces?”. Los demás les da igual que se den la vuelta, es que están encima mío todo el rato. ”

[G8ESOP]

En los grupos de discusión de Secundaria ha surgido lo que Dubet denomina el principio de reciprocidad. Es decir, los alumnos no protestan contra la autoridad en sí misma, sino que exigen consideraciones personales y reciprocidad de actitudes. Así, las normas impuestas por el centro o por el profesor son percibidas como principios impuestos, pero necesarios. El alumnado reconoce la necesidad de límites y el establecimiento de pautas y sanciones que garanticen el cumplimiento de las mismas. Son conscientes de la necesidad de un control y de algún tipo de sanción que garantice el correcto funcionamiento del centro. Reconocen que en el momento en el que los límites no están claros, el alumno se confunde y tiene dificultades para avanzar en el aprendizaje. Cuando no hay autoridad la atención se dispersa, el alumno se siente perdido y no progresa.

“La verdad es que hay gente que a veces molesta en clase, y si no hubiese algo no se podría dar clase normal. ”

[G7ESOP]

Las normas se configuran, pues, como el marco que permite el correcto desarrollo de la actividad del centro y que permiten que la clase no sea arrastrada por la inercia que pueden marcar los alumnos menos motivados. Las sanciones ante el incumplimiento de las mismas son entendidas como la manera de garantizar su cumplimiento.

Y es aquí donde aparece el principio de reciprocidad, es decir, la especial sensibilidad hacia las contradicciones y los tratos de favor. Si la obligación resulta universal, no hay razones

para que ésta se incumpla sin motivo reconocible y sin sanción. No hay razón para que el profesorado se confiera unos derechos que no reconoce en el alumnado. Al profesor se le exigen por parte del alumno una serie de características muy diversas, pero todas ellas deben estar presididas por la coherencia entre palabras y actitudes.

“*Por ejemplo, no se puede comer chicle en clase, y te vienen comiendo chicle o caramelos, y a ti te ven comiendo un chicle o un caramelo y te dicen que lo tires.*”

[G10ESOC]

“*— En este Instituto se da mucha importancia al respeto entre los alumnos*
— Sí, pero algunos profesores no te tienen respeto, se pueden reír de ti.”

[G8ESOP]

“*— Respetarles depende, si ellos me contestan muy mal, pues yo les contesto igual. Yo siempre les trato por igual. Si el me insulta o me contesta mal pues yo no le respeto.*
— Hay veces que igual tienes que salir a la pizarra a hacer unos ejercicios y si no te salen te contestan mal.
— Luego lo exigen, pero si no lo hacen ellos, pues es difícil que lo hagas por tu parte.
— Tu a ellos no les puedes decir nada porque te ponen un parte. Ellos a ti te pueden decir cualquier cosa, pero tu a ellos nada.”

[G10ESOC]

Ahora bien, en el tema de la justicia y de la reciprocidad, el alumnado se encuentra con dificultad para entender determinadas medidas de discriminación positiva. No entienden la función compensatoria de la escuela y rechazan el tratamiento diferenciado de los alumnos y alumnas que, por circunstancias diversas, se encuentran en una situación de desigualdad, como pueden ser los discapacitados físicos o intelectuales, las chicas, los inmigrantes, los procedentes de medios sociales desfavorecidos... Todo tratamiento diferenciado es considerado injusto.

“El rumano le faltó al respeto a una profesora, nos miró y nos dijo “Si esto me lo hacéis alguno de vosotros os pondría una falta grave”. ¿Pero porqué a nosotros sí y a él no? ”

[G11ESOC]

Respecto a las situaciones de violencia que se producen entre los alumnos, el alumnado de Secundaria, al igual que el de Primaria, transmite la percepción de que el profesorado de Secundaria tampoco sabe gestionar los conflictos y el acoso escolar. Critican la falta de medidas preventivas y la actitud pasiva del profesorado frente a estos conflictos. En numerosas ocasiones no se enteran y/o se lavan las manos: “la mayoría piensa que son cosas de niños” y dicen “ya lo arreglaran ellos solos”. La mayoría de los alumnos y alumnas de Secundaria opina que los centros escolares no tienen una política de prevención del acoso escolar y solamente toman medidas cuando el problema estalla y revienta ante sus ojos. Es decir, “hasta que a uno le esperan en la salida...”. Las víctimas de acoso escolar no se sienten para nada apoyados y protegidos por sus profesores.

Finalmente, otro tema que surge a menudo en los grupos de discusión de Secundaria es el de las tutorías. Al igual de lo que ocurre en Primaria, la figura del tutor no está muy reconocida ni valorada. Consideran que en numerosas ocasiones solamente es una figura decorativa: no cumple adecuadamente sus funciones y, normalmente, perciben que ostenta el cargo por obligación. No se preocupa en realizar un seguimiento de los alumnos que tiene encomendados ni en conocer sus problemas y dificultades. Y además no muestra una formación adecuada a las tareas propias de su cargo. Y lo mismo cabe decir de la figura del orientador.

“Yo tuve un problema con la de plástica que empecé a discutir con ella y al final me ha penchado, ella hacía lo que le daba la gana, entonces yo fui a donde la tutora que se supone es la que tiene que mandar, y al de dos semanas me dijo la tutora que no había hablado todavía. Después de que vino mi madre que había hablado con la tutora y todo y todavía no había hablado en dos semanas y estoy seguro de que le preguntas ahora y todavía no ha hablado con ella. ”

[G7ESOP]

El alumnado de Secundaria echa en falta una figura docente que se preocupe de conocerlos, de saber cuáles son sus capacidades, habilidades, gustos, aspiraciones, preferencias, necesidades y dificultades. También que les motive en el logro, que les marque objetivos y les

ayude a alcanzarlos, que les oriente y ayude a lo largo de su permanencia en el instituto o en el colegio, que les aconseje a la hora de elegir entre las diferentes optatividades... En una palabra, una persona que se preocupe de ellos y les oriente por el intrincado itinerario escolar. Sin embargo,

“ — *La orientadora no te ha visto en todo el curso. Te mira el historial y te dice el nombre, no se cuantas faltas,... y no te conoce. Y ningún profesor te dice que los estudios son para ti. Ningún profesor te estimula para que estudies.*

— *Ellos si te ponen en un papel tu historial, con nombre, apellidos, lo que has hecho, pero sea lo que ponga en ese papel no te conocen. Ni se esfuerzan en conocerte ni en hablar contigo, solo con lo que ponga en ese papel les vale. Si tienes algunas faltas dicen “este es un pirolero”, no se preocupan en si has estado enfermo ni nada. Dicen “este va a pensar conmigo porque no estudia”, pero ¡esfuérzate en conocerme un poco;*

— *Tampoco vas a tener una sombra que te esté siguiendo en todo momento que sepa lo que haces, pero alguien que se preocupe un poco mas, pues si. No se preocupan nada. ”*

[G7ESOP]

Ahora bien, cabe preguntarse hasta qué punto el alumnado concede a los profesores la legitimidad, la autoridad y el espacio necesario y suficiente para poder ejercer ese papel orientador que demandan.

5.4 Cualidades del profesor/a ideal

Cuando en los grupos de discusión se les pidió al alumnado que hiciera un retrato robot del profesor ideal, todos los alumnos y alumnas coincidieron en que un buen profesor, o, mejor, dicho, un profesor perfecto, tiene que tener los siguientes rasgos:

- Motivado, con vocación por la docencia, disfruta con su trabajo, siente con pasión su profesión, le agrada su materia y está a gusto en clase con sus alumnos
- Paciente y comprensivo con los errores y las dificultades de sus alumnos, da siempre una segunda oportunidad, no amenaza nunca ni se enfada sin motivo y no se cansa de explicar, incluso fuera de las horas de clase, asimismo no sanciona a la primera ocasión.
- Domina la materia, la explica bien, ejemplifica con cuestiones entendibles para el alumno, no es monótono, sabe mantener la atención de la clase y es un buen

comunicador, con recursos y metodologías activas para que el alumno pueda aprender a aprender.

- Buena persona, centrado en clase, trabajador infatigable, flexible, capaz de expresar comprensión, afecto, con tacto en el trato, siempre dispuesto a ayudar.
- Cercano, sin corsé de rol, amigo, pero sin pasarse de buen rollo, es decir, capaz de establecer límites y tener autoridad en el aula
- Divertido y sabe divertir, simpático, con humor, sin caer en el “coleguismo”, es decir, estricto, pero sin enfadarse, con alegría y haciendo la asignatura fácil.
- Preocupado e interesado por sus alumnos: siempre pendiente de ellos, les conoce y les ayuda a resolver sus problemas, les orienta y aconseja en su trayectoria y problemática escolar.
- Escucha, con interés y atención a lo que le transmite el alumnado, sabe, además, negociar y dialogar.
- Tiene confianza en el alumnado, sin etiquetas ni prejuicios.
- Empático, capaz de ponerse en lugar del alumno.
- Justo, que no amenaza ni impone castigos colectivos y sin sentido, juzga y califica con objetividad, valora el comportamiento, la actitud y el esfuerzo y no solo el resultado final, exige aquello que se ha trabajado en clase, sabe ceder en el momento oportuno o si no tiene razón.
- Respetuoso, respeta y se hace respetar, permite al alumno expresarse tal como es y sabe, no quiere ni pretende cambiar su personalidad, no impone sus opiniones y respeta su libertad de expresión, que deja libertad y nunca humilla.
- Buen gestor de conflictos, mantiene el orden, se preocupada por ayudar y proteger a las víctimas de acoso escolar.
- Trata a todo el mundo igual.
- Estimula y favorece la participación del alumnado en la dinámica del aula y del centro escolar.
- Trabaja coordinado y en equipo con sus compañeros

5.5 El profesor como referente ético

Ante el desconcierto que provoca las profundas mutaciones culturales y sociales que están atravesando nuestra sociedad, numerosas voces están exigiendo al profesorado ser un referente ético de su alumnado. Nos encontramos con una sociedad que demanda un profesorado que sin abandonar su rol instructivo, también se haga cargo y se responsabilice del desarrollo ético y cívico del alumnado.

Por otra parte, el propio alumnado respalda esta petición social, ya que constantemente le está exigiendo a su profesorado una serie de cualidades que superan con creces el modelo puramente instrumental de docente. Su profesor ideal, como se ha visto, es aquel que asume como tarea propia la formación integral de sus alumnos y se preocupa por mostrarles en todo momento una coherencia entre sus palabras y sus acciones.

En este contexto y ante esta serie de exigencias, los expertos educativos se han dedicado preferentemente a estudiar y analizar hasta que punto el profesorado acepta las obligaciones y las responsabilidades que se derivan del nuevo rol docente que se le exige. Y a menudo, como conclusión final de sus investigaciones, se le ha culpabilizado de mantener una posición de enrocamiento en sus funciones tradicionales de puro transmisor de conocimientos. Ahora bien, sin entrar a analizar hasta que punto esta afirmación se adecua o no a la realidad, apenas se ha analizado si el alumnado y la sociedad le conceden al profesorado la autoridad necesaria para poder ejercer ese papel de educador y de referente ético que le reclaman.

Centrándonos en el alumnado, un análisis de su discurso nos permite descubrir la dificultad que en la actualidad tiene el profesorado de establecer con los adolescentes de hoy día una relación educativa, pues éstos son sumamente críticos y rebeldes ante toda jerarquía y posición de poder, no conocen sus límites y obligaciones, carecen muchas veces de sentido de la responsabilidad, apenas perciben las implicaciones de su actuar y tienen crecientes dificultades para relacionarse con la ley y la norma. En estas circunstancias resulta compleja la transmisión de puntos de referencia.

Además, en la actualidad asistimos a una verdadera crisis de la autoridad¹⁵. Tradicionalmente se ha venido distinguiendo poder y autoridad. Aquel lo da la institución. La autoridad no se puede recibir sino de aquellos hacia los que se pretende ejercer. Tampoco para

¹⁵ Al igual que Petittclerc (2005), junto a su dimensión de “auctoritas”, consideramos en la autoridad su capacidad para “dar al otro la posibilidad de desarrollarse, de llegar a ser “autor”, en otros términos ‘responsable’”.

los alumnos y alumnas una posición de poder confiere de manera sistemática una posición de autoridad. Al contrario, contemplan el poder siempre desde una mirada de sospecha y de crítica. Como consecuencia surgen entre ellos discrepancias sobre los límites del poder, de la autoridad, de los derechos y obligaciones del profesorado. El siguiente diálogo en un grupo de primaria ejemplifica las diferencias y los confusionismos que hay en torno a las prerrogativas y límites del profesorado.

- “ — *Ya mi me parece que los profesores tienen que tener las mismas normas que los alumnos.*
- *A mi me parece que nuestros profes (...) tienen que dar ejemplo para que nosotros no lo hagamos. Bueno, tiene más autoridad porque es que el profesor es el que te enseña y eso.*
- **¿Tienen más autoridad?**
- *Yo creo que no.*
- *Respetarles más no, la autoridad igual sí.*
- **¿Tienen más autoridad?**
- *Si*
- *Y lo del móvil y eso pues que la profesora puede tenerlo encendido, porque tiene más cosas importantes que nosotros, y nosotros también no sé, para qué traemos el móvil a clase si todos los que tienes en el móvil ya saben que estás en clase, tampoco te van a llamar, no sé para que lo traen.*
- *Yo creo que igual por ejemplo nuestra profesora que es la directora del colegio, y por eso pues lo necesita tenerlo encendido porque si le llaman para algo, por ejemplo para hacer una revisión del colegio o para...*
- *Yo creo que depende.*
- *Sí, yo creo que puede tener el móvil encendido porque es la profesora y tiene más derechos que nosotros. ”*

[G3PP]

Se podría pensar que en los grupos de Secundaria las cosas tendrían que estar más claras, pero no sucede tal cosa. Tienen muy claro que la esfera del poder del profesorado se restringe al ámbito escolar y a los temas estrictamente académicos. Pero lo significativo es que no tienen muy claro los límites, es decir, qué corresponde al espacio escolar y qué temas son puramente escolares. Por tanto, no saben cuál es el territorio del profesorado, donde puede ejercer su poder y qué derechos le corresponden.

“ *Le tienes que obedecer cuando estás en clase. Pues, por ejemplo, te dice “atiende”, o te pregunta algo y tienes que responder. Pero, por ejemplo, que te diga “no salgas a por agua”, pues no sé.*
(Risas) ”

[G6ESOP]

Al mismo tiempo, aunque en ocasiones parecen asimilar autoridad a poder, ésta última para los alumnos y alumnas descansa más en la credibilidad de su portador, que en su posición hegemónica de poder. Para que un adulto, en este caso el profesorado, ejerza autoridad ante un joven, hace falta, ante todo, que sea creíble. Y en una escuela que apenas tiene sentido para su alumnado, la credibilidad del profesorado corre riesgos, es decir, cada vez se le hace más difícil el ejercicio de la autoridad.

Ahora bien, si están a la defensiva ante el poder del profesorado, si tampoco tienen claros sus derechos, si su credibilidad está a la baja, no es de extrañar que tampoco la noción de respeto les resulte familiar. En ocasiones alumnos y alumnas de Secundaria confunden respeto con temor, con sumisión, con no molestar, con obediencia, con obligaciones recíprocas y reciprocidad de derechos... Nunca, en sus relaciones con el profesorado, consideran su dimensión ética, es decir, como el reconocimiento, la aceptación y la comprensión del valor del otro por el mero hecho de ser persona, independientemente de sus creencias, maneras de ser, preferencias, o de si nos gusta o no.

“ *Pero de todas formas, yo creo que a todos los profesores se les respeta un poco, porque a los que se hacen respetar así, porque dan la clase a raja tabla, se les respeta, y luego a los que hacen juegos y así, yo creo que se les respeta un poco, para que se siga con los juegos y no se empiece con toria. Entonces de una manera u otra se les respeta.* ”

[G9ESOC]

En Primaria la mirada del maestro tiene más fuerza y consistencia y, a penas es cuestionada; puede que no se la haga caso, pero no se discute su autoridad, salvo cuando la injusticia sobrevuela la relación. En cambio, en Secundaria, su relación con el estamento del profesorado se basa en doy (respeto), si me (lo) das y en tanto me (lo) das.

De ahí que en Primaria el profesorado goce de más credibilidad y autoridad en el sentido pleno del término. En Secundaria, cuando se les pregunta si el profesorado es un referente o un

modelo ético para ellos, no entienden la pregunta. Adolescentes que ponen en cuestión los modelos de adulto, únicamente contestan a la pregunta desde una posición crítica al poder, es decir, si le hacen caso, si aceptan sus opiniones, si condicionan su rendimiento escolar... Y tampoco en esto se ponen de acuerdo.

“*A veces influyen. Si el profesor es simpático y está pendiente de ti, pues igual le haces más caso, pero si es un amargado que ni te mira, te puede decir misa, pero pasas de él.*”

[G10ESOC]

“*Si te viene un profesor diciendo que en el futuro vas a tener un buen trabajo, a mí me entra un por una oreja y me sale por la otra. Primero me pones un negativo, me quieres poner un parte, y ahora me vienes diciendo esto. Pues, no. Yo me lo creo del que siempre te ayuda y siempre está ahí.*”

[G11ESOC]

“*Yo creo que la asignatura nos gusta o no, depende del profesor.*”

[G8ESOP]

“*— Sí (Todos).*

— Sí, tenemos en cuenta lo que nos dicen los profesores. (Todos afirman)

— Si es malo para corregirlo.”

[G5PC]

Sin embargo, al comentar anécdotas de sus diferentes profesores y profesoras, se percibe que, sin ser conscientes, interiorizan como modelos de conducta válidos la de aquellos profesores y profesoras que desde la media distancia, esto es, permaneciendo lo suficientemente cercanos para no ser indiferentes y suficientemente distantes para no ser caer en el coleguismo ni en la intromisión, les han hecho sentirse importantes, apreciados, valorados, respetados, aunque,

desde una fuerte, pero justa, exigencia académica, les hayan dicho un no y les hayan puesto límites claros cuando la situación lo requiera. Es decir, en el actual contexto, el profesorado solamente sirve y es tomado como referente ético si está fuertemente implicado en su labor educativa.

6 El aprendizaje en valores

6.1 ¿Qué se aprende en la escuela?

Lo que se aprende en el periodo de enseñanza obligatorio se configura en torno a las experiencias y vivencias escolares y, como se ha visto al examinar la experiencia escolar, va más allá de lo que la escuela trata de enseñarles, sea en la dimensión más específica del aprendizaje curricular, sea en la socialización de normas y valores. Por muy joven que sea, el alumnado reconoce que en la escuela se aprende algo más que contenidos o instrucción. Aunque no es capaz de valorar en los mismos términos que el profesorado el sentido de la educación en valores en la escuela o el lugar que esta tiene, sí percibe que la escuela forma en valores. De hecho, en los grupos de discusión se establece automáticamente en la mayoría de los casos la diferencia entre el aprendizaje de contenidos curriculares y la finalidad educativa, la instrucción y el aprendizaje para la vida. Lo primero, el “estudio”, constituye una cuestión clave en la experiencia escolar. El discurso sobre la necesidad del estudio para “ser alguien” se cuele siempre en las conversaciones de los grupos tanto de Primaria como de Secundaria:

“ Porque hay que estudiar para tener un futuro mejor ”

[G1PP]

“ Yo eh, ¡hombre! también es verdad que cuando llega el profesor, y te da la sensación que bien ya estoy con mis amigos voy a jugar con ellos en el recreo, pero también y en clase, porque como el colegio es fundamental para hacer una carrera, pues entonces también tenemos que venir al colegio a estudiar, aunque a veces sea aburrido. ”

[G2PP]

“Estudiando, claro. Eres más persona si estudias. Por dibujar no quiere decir que por saber dibujar te van a dar un trabajo. Tienes que aprender a ser responsable y tener una carrera. Si no, no eres nadie.”

[G6ESOP]

— Yo creo que si tienes que hacerlo, tienes que hacerlo. ¿Si no cómo voy a ser luego lo que quiera? Si no voy a acabar en un puesto de trabajo que no quiera, y así para ganar más dinero y todo eso.

— Yo estoy de acuerdo con ella también, tengo que estudiar para estar luego en algún trabajo.”

[G10ESOC]

“En la escuela aprende que “si estudias llegarás a algo”.”

[G9ESOC]

Y sin embargo, ello no significa que se valore. Desde el punto de vista del alumnado no parece que la escuela logre transmitir el conocimiento como valor. Precisamente, los escolares reconocen abiertamente que esa es la parte de la escuela que no les agrada, aunque el tono de rechazo varía desde quienes describen las materias curriculares como “cosas que no te sirven para nada”, queriendo subrayar así la inutilidad del conocimiento escolar, hasta quienes reconociendo la parte gravosa y sobre todo “aburrida” de algunos contenidos, admiten la posibilidad de “aprender cosas nuevas”. Pero en general puede decirse que para la mayoría “estudiar” constituye la parte menos positiva de la experiencia escolar, aun cuando se admita su necesidad:

“— A mí no me gusta la escuela porque hay que estudiar y no me gusta nada...”

— A mí no me gusta venir al colegio porque tengo que estudiar ¿no?, pero a mí me están diciendo siempre que si estudio llegaré a algo...”

[G9ESOC]

Se visualiza así el contrasentido de la escuela para un alumnado que se sabe la lección meritocrática y que a duras penas la interioriza. Su actitud y querencia hacia el conocimiento y el estudio está lejos de responder a lo que demandan sus aspiraciones y expectativas profesionales, las más de las veces vinculadas a una formación media o superior. El estudiar para luego, el aprender para más tarde se desdibuja de su experiencia. Ciertamente algunos reconocen y son conscientes de que la única manera de salvar esa distancia es “esforzándose” —algo que en la escuela se traduce en “estudiar para aprobar”— pero también en su caso el esfuerzo está lejos de configurarse como una vivencia positiva. Fieles al presentismo que caracteriza su generación, a estos adolescentes les cuesta vislumbrar el logro a largo plazo, el premio del esfuerzo. Y en su experiencia, el estudio hoy, tal como lo viven, es más bien obligación, apenas curiosidad y como dice un chaval “te quita horas”, esto es, supone privación de otras vivencias y tiempos más gratificantes. Seguramente, esto no es algo totalmente nuevo. La escuela también ha significado eso para generaciones precedentes. Lo que sí parece distinto es esa privación de sentido productivo futuro de la tarea escolar tan generalizada entre un público escolar que, por otra parte, es consciente de la importancia de la formación en la sociedad de la que forman parte. Ello dibuja un panorama problemático y difícil para un mundo adulto, padres y docentes, que tiene la responsabilidad de hacer todo lo posible para garantizar su inserción social.

Pero, como se ha dicho, la experiencia de la escuela no se identifica únicamente con el estudio. El alumnado, al igual que sus progenitores, atribuye a la escuela una utilidad social más allá del estudio o la instrucción. Así, el paso por la escuela se percibe necesariamente como una condición que crea posibilidades de integración social, pero no solo por la adquisición de conocimientos. Hay también un aprendizaje que se relaciona con las reglas de comportamiento en sociedad y con los valores:

“ *Te enseñan cosas como multiplicar, que claro, es necesario para luego poder saber dividir. Además aprendes otras cosas, a convivir, estar con los demás...* ”

[G2PP]

“ *Lo que está en los libros y el comportamiento.* ”

[G2PP]

“ *Estudiar es justo para el examen para aprobar el examen y para*

al final sacar buena nota en la nota global. Aprender sería para toda la vida, para lo que te pueda venir luego. ”

[G8ESOP]

“Aprendes que si estudias llegarás a algo, aparte también de que, ante todo, el respeto hacia los demás. ”

[G9ESOC]

Lo cierto es que son puntuales las voces que cuestionan a la escuela la competencia de formar en valores y que sitúan el peso del aprendizaje para la vida extramuros del territorio escolar, “en la calle”, “fuera de la escuela”. Sea desde un enfoque más instrumental, orientado a la inserción social, o más expresivo, centrado en el desarrollo personal, con un lenguaje más reflexivo o intuitivo, la idea de que la escuela prepara la vida y supone un aprendizaje de hábitos, competencias, habilidades, valores o normas para “manejarse socialmente” y saber vivir en sociedad, está contenida prácticamente en todos los discursos. Por ello, aunque ellos y ellas no lo expresen en tales términos, de sus palabras sí es posible deducir que la escuela se percibe como una experiencia socializadora, si bien esa experiencia no solo conlleva aprender lo que la escuela pretende enseñar y no ha de ser necesariamente positiva.

Así, a la pregunta de qué se aprende en la escuela, el alumnado de Primaria y ESO responde con un repertorio espontáneo e interesante de contenidos entre los que asoman mezclados hábitos, principios, normas y valores de distinta índole que pueden clasificarse en torno a tres bloques: el aprendizaje del respeto y la convivencia con los otros iguales o diferentes, el aprendizaje del “buen comportamiento”, de la “educación” entendida sobre todo como sentido de la norma, la autoridad, el orden y la disciplina y el aprendizaje de criterios y/o pautas beneficiosas o acertadas para la vida individual o colectiva en el ámbito de la salud, la ecología, el ocio, concretadas en expresiones tales como por ejemplo “ahorrar agua”, “no matar animales, no contaminar, no consumir”, “no comer chuches”, “saber ver la tele”, sobre todo mencionados por el alumnado más joven. Pero, paralelamente, en los discursos resuena la realidad de una escuela en la que también se viven y aprenden contradicciones y sinsentidos como, por ejemplo, la obligación de estar en la escuela cuando no se quiere estudiar, el incumplimiento de las normas por parte del profesorado, la inutilidad de los castigos o sanciones, la trasgresión de la norma como lo más divertido de una escuela que ni motiva ni interesa ni atrae. Ciertamente la escuela tiene la capacidad de formar a los sujetos pero también «el poder de destruirlos» (Dubet y Martuccelli, 1998: 11). El reconocimiento desde su propia experiencia de una dimensión formativa ligada al

aprendizaje en valores que tiene como finalidad ayudarles a desarrollarse como personas no esconde en algunos casos la experiencia de una escuela que carece de ese sentido educador. Una idea esta última más compartida entre el alumnado de la Secundaria que, en la mayoría de los casos, percibe el avance en este nivel como un debilitamiento de la dimensión formativa frente a la competencia instructiva. Esta descripción de una escuela que “educa” en Primaria y una escuela que “instruye o enseña” en Secundaria cuadra plenamente con el punto de vista del propio profesorado, tal y como se ha tenido ocasión de comprobar en el trabajo anterior. Además, es precisamente en la figura docente donde se concreta este sentimiento, como puede verse en el siguiente extracto de uno de los grupos de discusión con alumnado de segundo ciclo de ESO:

- “ — Pero yo creo que también muchos profesores solo se preocupan de su asignatura, no se preocupan por el estudio, “en mi asignatura tienes que hacer lo que te digo” pero no piensan si tienes tiempo o no.
- Entonces depende de la situación personal de cada uno, no es todo enseñar, enseñar y enseñar, depende de la situación personal de cada alumno y del grupo también.
- Tienen que ser mas flexibles.
- Más personalidad.
- **¿Tenéis la sensación de que el profesor es una persona que se preocupa de los problemas, de lo que piensas,...?**
- No. (Todos)
- Antes si teníamos más pero a medida de que vas creciendo no.
- A partir de tercero das el temario y fuera.
- En el primer ciclo es como si te escuchasen un poquito mas, podías hablar un poquito mas pero ahora son como piedras.
- Los tutores te ayudaban, ahora ponen las notas, hacen las reuniones y ya está. La nuestra viene, tiene 3 horas con nosotros a la semana y ya está.
- El tutor ya lo que tiene solo es el nombre.
- Nosotros la tutora que tuvimos el año pasado escuchaba mucho, podías hablar con ella, te escuchaba, te decía. Ahora los profesores son solo la asignatura.
- En Primaria se preocupan más de ti. ”

El aprendizaje escolar que demandan las nuevas generaciones tiene un alto componente emocional, afectivo, ético porque para ellas el desarrollo personal, la construcción de su identidad, constituye una labor ardua. La escuela ha de ser, vienen a decir en sus discursos, una experiencia que les ayude a ser autónomos, a confiar en sí mismos, a descubrir sus capacidades, a enfrentarse a sus incertidumbres y miedos, a tomar decisiones, a participar en la vida social, a ser personas con criterio. También a “aprender” cosas que sean útiles, a construir conocimiento, pero adaptándose a las nuevas claves de una sociedad de la información en la que las fuentes de información se multiplican y tienen un acceso inmediato. No es casualidad que sea el profesorado más activo en el papel educador quien recibe una valoración más positiva, especialmente cuando se combina esta faceta con la de buen transmisor de conocimientos. Tampoco que cuando se trata de “aprender” la experiencia del alumnado no esté marcada por la falta de motivación. Quizás, como siempre la hubo, es irremediable que en los largos años de escolaridad obligatoria haya una escuela querida y una escuela despechada. Pero, si algo se deduce de la mirada del alumnado sobre el aprendizaje en la escuela es que la socialización escolar adquiere más sentido cuando se percibe su utilidad ética, esto es, cuando el escolar siente que aprende valores. Qué valores, cómo y con qué dificultades es lo que se trata de aclarar en los siguientes apartados.

6.2 El aprendizaje en valores

El objetivo de este trabajo no es obtener un registro completo del trabajo con los valores en los centros sino describir e identificar en qué medida llega ese trabajo al alumnado. Es “su” mapa de valores lo que interesa, el compuesto con lo que ellos y ellas nos cuentan de su experiencia en la escuela y solo puede ser transferible a la experiencia del alumnado.

Aunque la adscripción a los valores puede ser un ejercicio racional y reflexivo, su interiorización no se produce como un vaciado, los valores han de vivirse en un contexto de querencia, porque como apunta J.A Marina es la experiencia afectiva la que nos acerca a ellos:

“Lo ideal sería que nuestra capacidad de percibir, de vivir, de sentir los valores fuera suficiente para dirigir la acción, porque entonces el vivir un valor ya tendría su carga motivacional: lo hago porque estoy sintiéndolo como bueno, como atractivo. Cuando se impone un valor de una manera pensada, ese pensamiento tiene muy poca carga emocional y entonces tenemos que estar mirando a ver cómo justificamos, casi siempre, por presión social, que se realice ese valor”

(Marina, 2002: 84)

A diferencia del profesorado que está en disposición de tener un conocimiento más general, detallado y fundamentado de los valores que inspiran los proyectos educativos y se trabajan en los centros, para el alumnado los valores son básicamente contenidos que pueden “oirse”, es decir, que forman parte de los mensajes que transmite el profesorado y, sobre todo, que se “vivencian” en las miles de situaciones, experiencias, relaciones que se tienen en la vida escolar. Cuando el discurso de los valores en la escuela además, forma parte de la experiencia y se observa en los educadores a los que se admira, estima o respeta por distintos motivos, se produce dentro de un contexto coherente que refuerza su potencial socializador. Por ello, para abordar el aprendizaje de los valores se ha indagado tanto en los contenidos *que se dicen* en la escuela como en los contenidos *que se hacen*, esto es, los que encierran muchas de las situaciones y relaciones que componen el universo de experiencias del alumnado en la escuela.

Cuadro 2. Listado de aspectos referidos a valores propuestos en los grupos de discusión

VALORES PERSONALES	
Cuidarse y aceptarse. Enfrentarse a las dificultades. Mostrarse a los demás: forma de ser, expresar sentimientos, expresar ideas...	AUTOESTIMA / SEGURIDAD AUTOEXIGENCIA AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD INDIVIDUAL
VALORES CÍVICOS-SOCIALES E IDENTITARIOS	
Trato y aprecio a las personas diferentes (ideas, gustos, religión, cultura, raza, lengua, sexo): qué hacer cuando los demás son diferentes y eso no nos gusta o nos asusta. Tratar y cuidar a los otros.	IGUALDAD, TOLERANCIA, DIVERSIDAD CUIDADO, SOLIDARIDAD
Cómo resolver los conflictos entre los compañeros/as, amigos/as, casa, en la calle...	RESPECTO DIÁLOGO
Participar y tomar decisiones en la escuela. Qué son las normas, cómo se hacen y para qué.	PARTICIPACIÓN SOCIAL JUSTICIA
Cómo trabajar en la escuela, cada uno y con los demás. Respeto y cuidado de las cosas propias, ajenas y comunes. Sentirse parte de la sociedad / del lugar en el que vives.	IDENTIDAD COMUNITARIA CIUDADANÍA
Creencias religiosas.	VALORES RELIGIOSOS

Así, junto a lo que la propia experiencia escolar muestra sobre el trabajo con los valores en los centros, se ha buscado información concreta sobre el tratamiento de algunos valores, en concreto, de los contenidos examinados en el estudio realizado con el profesorado y que resultaron reconocidos como valores trabajados en la escuela por la comunidad docente del ámbito socieducativo en el que se enmarcan ambos estudios. En esta ocasión, a fin de facilitar la comprensión para los más jóvenes, se recurre a una formulación menos abstracta, más orientada a la acción o al comportamiento que al concepto. Ello resultó más útil en los grupos de Primaria (alumnado de 5º y 6º) con mayor dificultad para comprender algunos términos, pero también entre el alumnado de Secundaria ayudó a clarificar en muchos casos el sentido con el que los y las participantes se referían a los valores aprendidos o trabajados en la escuela. En el siguiente cuadro se recogen esos aspectos y los valores a los que remiten y que a modo de guía y en ningún caso como cuestionario, sirvieron para indagar en los grupos sobre la transmisión en valores.

De la mirada de los docentes sobre la educación en valores en la escuela (Usategui y Valle, 2007) se concluye que los valores se trabajan en la escuela vasca desde diferentes perspectivas, con tratamientos y enfoques diferentes y con variados niveles de intensidad. Como se decía allí, no hay duda de que la escuela vasca, como otras, bebe de muchos valores y trabaja valores. La cuestión es aclarar qué valores y cómo y cuánto se trabajan, qué estrategias se despliegan y con qué limitaciones, dificultades y contradicciones, porque es en ese punto donde se detecta un déficit generalizado, reconocido por el mundo educativo y cuyas causas no pueden atribuirse solo a la institución escolar.

En principio, el análisis desde la mirada del alumnado muestra un escenario bastante similar. En conjunto, la educación en valores en la experiencia del alumnado se presenta también muy dispersa y prueba que faltan estrategias de tratamiento sistematizado y consensuado en los centros. Ahora bien, la diferenciación de los grupos por etapas sí permite apreciar que el aprendizaje en valores se produce para el alumnado de Primaria como una experiencia menos fragmentaria que para el alumnado de Secundaria, principalmente por la diferencia entre la figura del enseñante, tutor o formador en el maestro de Primaria frente a la de instructor especializado en Secundaria que, en la práctica, supone una experiencia escolar objetivamente más fragmentaria. Con todo, en general el discurso del alumnado sobre los contenidos y formas de atender a la formación en valores que se trabajan en los distintos centros no presenta diferencias sustanciales en función de su carácter público o concertado. Cómo se trabajan los valores tiene más que ver sobre todo con las características y condiciones propias de cada centro. La educación en valores puede abordarse desde espacios, tiempos, situaciones y relaciones varias en el territorio escolar. Cuando se hace de manera coordinada, sistemática y global, se busca precisamente intervenir en todos esos ámbitos con las herramientas y ritmos adecuados para cada uno de ellos. De ahí que se suele definir esta manera de trabajar como integrada o integral. Ahora bien, que no se plantee así, no significa que no se transmita

en valores. La realidad de los centros permite distinguir diferentes niveles¹⁶ (Usategui y Valle, 2008:pp.153-164) para trabajar los valores y la experiencia del alumnado lo corrobora. En la medida en que domina el trabajo en uno u otro nivel, es posible diferenciar a los centros y su manera de transmitir valores. Como los grupos de discusión reúnen a alumnado del mismo centro que, como máximo, procede de dos grupos o aulas, la experiencia relatada constituye un retrato bastante coherente de cómo se enfoca y desarrolla la educación en valores en el centro. Básicamente, pueden diferenciarse tres niveles.

En un primer nivel estarían aquellos grupos de discusión en los que la experiencia de transmisión y aprendizaje de los valores se relata principalmente como una práctica en manos de la iniciativa de cada profesor. Al hablar de los valores se tiende a personalizar de tal forma que la vivencia o el discurso de los valores aparece vinculada a la persona de tal o cual profesor, a su manera de trabajar e incluso a su manera de ser, puesto que se percibe claramente niveles de implicación, compromiso y autenticidad diferentes.

“ — *Depende que profesores si te lo dan o no.*
— *Es que por ejemplo hay profesores que pueden soltarte una chapa sobre cosas de esas y otros que vienen dan clase y... poca relación.* ”

[G10ESOC]

Lo que caracteriza esta experiencia no es que se omita el trabajo con los valores. De hecho, los escolares describen situaciones y anécdotas con profesores concretos que ejemplifican un trabajo interesante y comprometido con la formación integral del alumnado. Y, como es lógico, se identifican algunos valores básicos en las prácticas del profesorado —los más comunes para el alumnado— pero se viven de manera dispersa y discontinua en los espacios y tiempos del territorio escolar y en las actividades que se proyectan fuera de él.

¹⁶ Las diferencias significativas de enfoque y tratamiento en la educación en valores que se apreciaron en los discursos del profesorado pusieron las bases para distinguir tres perspectivas o modos de abordar la educación en valores en los centros: a) El enfoque *particularista*, con un tratamiento arbitrario, no articulada y con estrategias muy particularistas, a expensas de la buena disposición y ocurrencia del docente. b) El *complementario*, con un tratamiento menos arbitrario pero supeditado al currículo de materias y al objetivo de “enseñar las materias” y con una línea de intervención ecléctica en los contenidos y en los criterios de aplicación en la que los valores se conciben como un complemento de formación. c) La perspectiva *integral* en la que el tratamiento de los valores trasciende el espacio de las tutorías y asignaturas, se constituye en una parte fundamental del trabajo del profesorado con actuaciones conjunta y coordinada desde el centro y fundamentadas en la concreción de su proyecto educativo. Los valores son el eje central de la acción educativa.

En un segundo nivel está el discurso del alumnado que gira en torno a una experiencia de formación en valores vinculada a espacios predefinidos y diseñados para tal fin. Se caracteriza porque al interrogar sobre los contenidos valorativos en estos grupos se tiende a identificar esta formación con las tutorías y las asignaturas de religión o de ética:

“— Sí, nosotros un día a la semana tenemos una clase de tutoría y nos enseñan ese tipo de cosas.
 — A no maltratar a las personas.
 — Que a veces hay que ceder.
 — No insultar, que no debes recibir daño de otras personas.
 — Tenemos un cuadernillo donde hay que poner cosas de ese tipo.
 — No maltratar. Que lo que se hace es que si tú le haces a una persona una cosa pues mal, maltratar es que se repite muchas veces. Y luego nos mandan hacer una cosa, pues dividir una hoja en 4 partes y tenemos que poner cosas que podemos hacer sin...
 — Sin tecnología, sin ordenador, sin televisión.
 — Sin mp3.
 — Por ejemplo jugar al baloncesto o así.”

[G4PC]

A la vista de lo que se dice, “eso en tutorías solo, solo en tutorías”, “la educación en tutoría y religión lo que más”, la formación en valores queda en gran parte al margen de las clases normales en las que se desarrollan los contenidos curriculares como objetivo prioritario, aunque puntualmente puedan emplearse esos espacios para trabajar cuestiones valorativas, pero no desde un enfoque transversal, sino como un “punto y aparte” en el ritmo de las clases:

“Si hay algún conflicto o algo, si que te dejan la hora de la asignatura para ver lo que pasa. Y decir pues tal y tal y tal.”

[G11ESOC]

En las conversaciones de estos grupos los límites de la escuela se fijan nítidamente en las fronteras físicas del propio centro y no existe una línea de trabajo que proyecte hacia el exterior los contenidos relacionados con valores. Aunque puedan realizarse actividades puntuales sobre determinadas temáticas, éstas se efectúan de manera aislada y sin una estrategia definida,

incluso el propio alumnado las interpreta como un aprendizaje complementario, de segundo orden: “a veces vamos a sitios como los bomberos, la policía y así para ver como funciona el mundo después de la escuela”, “está bien lo de las campañas, pero todos los días no, tenemos que estudiar”. La cultura del centro no llega a calar de una forma nítida entre el conjunto del alumnado, que es incapaz de identificar cuáles son los valores que pretende transmitir el mismo, más allá de los que forman el núcleo central del mapa de valores identificado por el alumnado, que comentaremos más adelante y que relacionados con principios básicos de convivencia y comportamiento en la escuela.

En un tercer nivel puede considerarse está la experiencia relatada de quienes viven y experimentan un aprendizaje en valores que trasciende tanto la concreción de espacios y tiempos como de profesorado. En ellos, se percibe una práctica más uniforme y continuada en los discursos de estos escolares que, además, tienen más conciencia de la importancia que en el centro tiene la dimensión formativa para el colectivo docente. Esta experiencia se acerca más a un tipo de modelo que podríamos denominar transversal o integrador porque aportan evidencia de que en el centro las cuestiones relacionadas con la convivencia y la educación en valores se aborda desde diferentes espacios, tiempos y situaciones. Como ejemplo, el relato de este grupo sobre como en su centro se trabaja y aprende e valor del orden y la limpieza, además del respeto a quien se encarga de realizar este trabajo:

“ — *El año pasado trabajamos sobre Agenda 21 y el cuidado de la naturaleza .*
 — *Sobre el respeto al cole y al medio ambiente.*
 — *Porque vas a algunos sitios al monte y eso te lo encuentras todo lleno de mierda.*
 — *¡Y encima de las mesas!*
 — *Yo, normalmente voy con los bolsillos de los pantalones que más uso lleno de papeles, llenitos. Los voy cogiendo del suelo y luego los meto a la basura por mucho asco que me dé.*
 — *También en el colegio, en clase, el último que sale tiene que ordenar las mesas o esas cosas.*
 — *Por lo menos en nuestra clase si queremos salir a la calle todas las mesas en fila o no salimos. Porque la señora que viene limpia el polvo que se queda solo, no lo que tiramos nosotros.*
 — *Y también nos mandan recoger los papeles que tengamos por el suelo, así, aunque no sean tuyos te mandan recogerlos, si están ahí a tu lado o en tu sitio... ”*

[G9ESOC]

Estos alumnos cuentan que, más allá de los contenidos y materias, la dimensión formativa y las cuestiones relacionadas con los valores se abordan en “todas” o “casi todas” las asignaturas además de en otros espacios y tiempos dentro y fuera del aula. Además, el alumnado de estos grupos ve que tiene espacios desde los que poder participar en la vida del centro. Se siente más escuchado y la manera de resolución de conflictos y de definición de las normas puede ser entendida de manera distinta:

“En este colegio se intenta solucionar los problemas de otra manera, mediante el diálogo antes que el parte, la disciplina del instituto no es faltas, faltas, faltas... sino se intentan arreglar las cosas hablando. ”

[G8ESOP]

Asimismo, se relatan actividades que prolongan el aprendizaje escolar más allá de los propios límites horarios y físicos del centro como actividades de fin de semana en las que llegan a participar de manera activa las familias o el centro. En este sentido una diferencia fundamental puede ser precisamente la mayor interacción que se percibe entre la escuela, la familia y el entorno, y la sensación de continuidad de la formación en valores tras los límites físicos del propio centro. En este caso, los padres tienen una presencia más activa y las actividades adicionales se organizan a ojos de los alumnos, de manera más frecuente.

En el alumnado que vivencia este abordaje global de la educación en valores se deja notar el peso del ideario en el caso de los centros concertados de orientación más religiosa, aunque no en todos. De hecho, en las dos redes hallamos experiencias de los tres tipos. Por ello es adecuado concluir que en el modo de enfocar el tratamiento de la educación en valores en los centros incide más la propia cultura organizativa y educativa del centro que su carácter público o privado. Las diferencias indican a la postre que ante los mismos problemas y necesidades, los centros actúan de forma distinta y ello se deja sentir en la experiencia del alumnado que percibe y acusa la debilidad y la incoherencia de una escuela que como entidad generadora de valores se presenta más bien débil en lo que atañe al modo de abordar la transmisión.

6.2.1 Valores trabajados

A pesar de las diferencias en intensidad y métodos, el discurso de los grupos acredita que en la escuela se trabajan valores porque el alumnado los percibe e identifica. Con el análisis de la experiencia escolar así como de la relación con la escuela y con el profesorado

se obtiene una buena muestra de los valores que laten en el territorio escolar, así como de las contradicciones y dificultades que rodean este aprendizaje. Pero, además, el análisis de todo lo que dice el alumnado permite elaborar un mapa de valores trabajados. De hecho, hay una serie de contenidos valorativos que se tratan de manera generalizada en los centros y que, como cabría esperar, coinciden en contenidos con el mapa de valores elaborado por el profesorado y con el percibido por las propias familias. Así, si el profesorado identifica un núcleo de valores comunes en el que destaca el “respeto” y la “tolerancia”, entre el alumnado son también valores que tienen que ver con principios básicos de convivencia los que destacan en el discurso de todos los grupos de manera transversal y relacionados con todas las situaciones escolares. Conceptos tales como el *respeto* a las personas, a las opiniones de los demás, a las cosas, a las diferencias individuales y culturales, la *igualdad* como principio en el trato y la relación con los otros, la *solidaridad* y el aprecio y cuidado a otras personas, así como la *colaboración*, en la medida en que se aprende compartir y trabajar en equipo, constituyen el núcleo central del aprendizaje en valores del alumnado. Aun cuando se den en forma, momentos e intensidades desiguales, estos valores se identifican como contenidos que se dan de forma generalizada en los centros porque son persistentes en el discurso y quehacer diario del profesorado y porque se reconocen como principios que rigen el comportamiento de toda la experiencia y convivencia escolar y que, en consecuencia, se aprenden en la escuela. Así habla el alumnado del aprendizaje de estos valores:

“ — *Se aprende a compartir, a estar con los amigos, a respetar, a ser amables y jugar con todo el mundo.*
— *Los profesores te obligan a levantar la mano para poder hablar en clase, respetar cuando habla un profesor, otro de la clase...* ”

[G4PC]

“ — *El respeto, el respeto a los profesores, a los compañeros...*
— *Y a los profesores (Ríen).*
— *Tener amigos.*
— *Antes de ir a un lugar decirle si puedes ir a tus padres.*
— *No dejar de lado a los compañeros.*
— *A compartir.*
— *Cuando un niño se cae ayudarle...* ”

[G1PP]

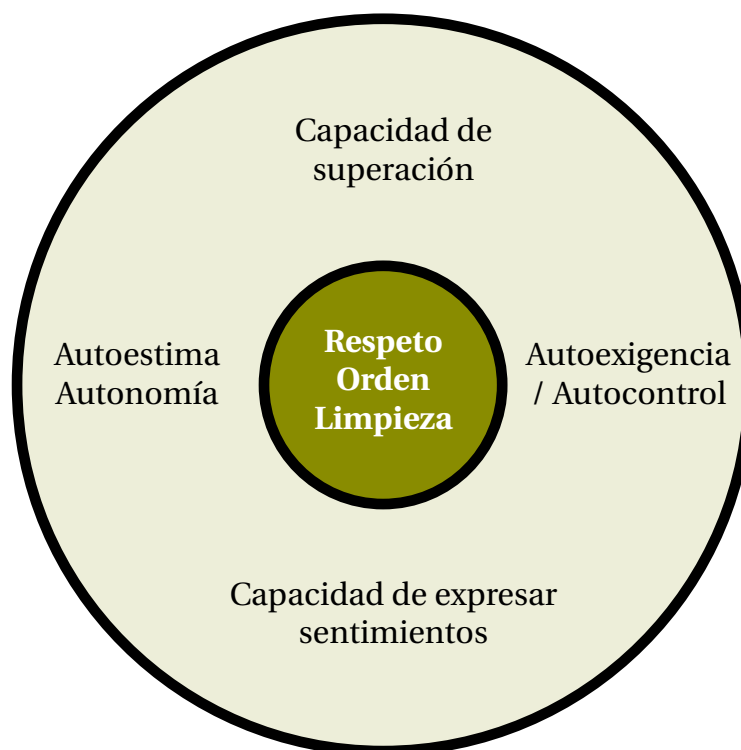
“El respeto, el respeto de los alumnos. En este instituto se le da mucha importancia al respeto entre los alumnos.”

[G8ESOP]

“—Nos dicen que nos tenemos que hacer cargo de la clase...
— Que somos un grupo y... que los grupos tienen que trabajar en común.”

[G9ESOC]

Los valores que vivencia el alumnado



Indudablemente, el *respeto* preside el discurso de los valores en el territorio escolar. No solo es opinión del alumnado. También las familias y el profesorado lo definen como la matriz de la educación en valores. Y no le falta razón al colectivo docente al demandar un tratamiento más

intensivo y mayor reflexión y debate en torno a este concepto. No solo porque, efectivamente, se detecten actitudes de no aceptación del otro, sobre todo si es diferente. También porque se describen numerosas situaciones en las que los escolares asisten a la descalificación, la humillación, el trato injusto, la indiferencia a las normas en las relaciones con los docentes en las aulas. El respeto significa igualdad y reciprocidad para un alumnado que no entiende tan fácilmente “que profesores hablen de respeto y ellos no lo practiquen”. Si algo queda claro es que la autenticidad, esto es, la coherencia entre mensajes y práctica, es un principio tan básico de aprendizaje de valores como lo son las explicaciones lógicas y adaptadas a las necesidades en el aprendizaje cognitivo. El alumnado necesita entender, comprender para aprender y, cuando se trata de valores, además se requiere sentir.

También dentro de este núcleo de valores reconocidos como más comunes en la experiencia escolar hallamos otros contenidos que tienen que ver con principios básicos de trabajo y organización en los centros y que como los progenitores, el alumnado identifica como valores propios del territorio escolar. Conceptos tales como *responsabilidad*, *esfuerzo*, *orden/disciplina* y *limpieza* forman parte también de la cultura de la escuela, aun cuando se trabajen también con diferente intensidad. Si hay algo que de forma generalizada y en todos los espacios escolares vive el alumnado es la insistencia de la escuela en la *responsabilidad* y el *esfuerzo*. “Nos dicen que tenemos que estudiar”, “que debemos esforzarnos”, “asumir las consecuencias de lo que hacemos”, serían las máximas de un discurso que se reconoce asociado a la propia experiencia escolar. Otra cosa es cómo el alumnado interioriza y practica este mensaje porque parece claro que el estudio, es decir el esfuerzo que conlleva aprender, es lo que menos gusta. También presenta resistencias el trabajo con la *disciplina*, el *orden* o la *limpieza*, aspectos fácilmente detectables en los discursos del alumnado. Una vez más la intensidad y las formas varían, pero en general son abundantes las referencias a los mensajes, prácticas y normas que tienen la finalidad de fortalecer estos conceptos. Por ejemplo,

“ — Si, según el orden no nos dejan salir de clase hasta que no lo tengamos todo recogido. La silla metida en la mesa...
— Todo limpio en general. ”

[G11ESOC]

“ Igual... a ver hay dos personas, que nos vamos cambiando cada dos meses que son encargados de corcho, otros de pizarra y otros de material. ”

[G4PC]

Como podía esperarse, el *orden/disciplina* es un contenido que asoma en todos los grupos. La idea de “portarse bien”, “saber estar en cada sitio, saber comportarte”, “saber escuchar”, “saber expresarse” se asocia al respeto y cumplimiento de las normas que rigen y permiten un funcionamiento normal en el centro, conlleva tratar en última instancia la idea de respeto a las normas, pero también a la autoridad. Para el alumnado de Primaria el orden, la disciplina se perciben impuestas pero también se reconocen como legítimas y necesarias dentro de los límites escolares. Digamos que mayoritariamente se aceptan como parte de su propia formación y se viven de forma comprensiva porque los límites se aceptan aun como parte del proceso educativo. De hecho, la falta de disciplina, relatada en las anécdotas escolares, de alguna forma escandaliza.

No así en el caso del alumnado de Secundaria. La coyuntura vital de la adolescencia juega aquí, sin duda, un papel decisivo. La disciplina se reconoce como valor central en la escuela, pero es dudoso que este siendo vivenciada como tal por el alumnado. Asoma el debate entre la necesidad de la disciplina, que se vive más como imposición, control y coacción de la libertad personal — cómo portarse, vestirse, hablar, etc. — que como garante de la normalidad en el funcionamiento del centro. Aunque algunos admiten la necesidad de normas y sanciones, también se rebelan contra ellas:

“*La verdad es que hay gente que a veces molesta en clase, y si no hubiese algo no se podría dar clase normal.*”

[G7ESOP]

“*— Se da importancia a las notas y el comportamiento.
— Sí más que nada la disciplina, las normas.
— Es que... es muy difícil. Porque cuanto mas te dicen no lo hagas no lo hagas, es que es psicológico. Al final es que lo haces, sólo por fastidiar es que lo haces, si no te lo dicen pues pasas, dices para qué, pero si están todo el día diciendo machacando, pues ahora lo hago.
— ¡Ya! pero es que... cada año ponen mas normas, y encima son paridas.
— A las chicas no han prohibido venir, no se puede venir ni con escote ni con cosas así, ni...
— ¡Claro es que si no...!
(Se ríen todos)
— Y lo que visten rapero no pueden enseñar los gallumbos, a mi me da igual no visto así pero....*

— Es que vale es que hay algunos que es exagerado, es que no se, es normal, es como antes se llevaban las cosas para arriba y tampoco nadie decía nada. ”

[G12ESOC]

En un segundo nivel, en torno a este núcleo común cabe situar igualmente una serie de valores que tienen que ver con la realización y el desarrollo personal y que el alumnado percibe que la escuela trabaja aunque no con la insistencia y la transversalidad de los anteriores, no siempre y, a veces, sin acierto y coherencia. Estos valores se identifican más con el trabajo específico en espacios más concretos como las tutorías o las horas dedicadas a religión o ética y se refieren a aprendizajes tales como la *autonomía*, la *autoestima*, el *autocontrol*, la *capacidad de superación* —“siempre nos dicen que aunque vayamos mal en algo, hay que ir a por ello, más que en otras cosas, porque hay que sacarlo adelante como sea”—, en definitiva la capacidad para presentarse socialmente con confianza, expresar adecuadamente los sentimientos, controlarse y exigirse a uno mismo.

La percepción que tienen los alumnos de cómo se trabajan estos valores varía. Quienes perciben que se trabajan estos valores, en la mayor parte de los grupos, corroboran el diagnóstico de los docentes. La escuela realiza un esfuerzo en trabajar estos valores, “se trabaja y lo intentan”, y el alumnado lo percibe. Especialmente en la escuela primaria, no solo porque así se reconoce en los grupos de discusión de primaria, también porque así lo recuerda de la etapa anterior el alumnado de ESO. El trabajo con estos conceptos aparece además vinculado en los discursos al tratamiento de las diferencias físicas y el valor de la igualdad y el respeto como ejemplifica la siguiente intervención:

“ O si no, también si hay alguno que se sienta mal en clase por lo que sea, porque es diferente a los demás o lo que sea; siempre se hacen ejercicios para todos, para ponernos en su lugar, para que veamos que todos somos iguales y que no hay diferencias. ”

[G11ESOC]

Pero, directa o tácitamente, también se recogen evidencias de lo contrario. La importancia de saber trabajar la autoestima, por ejemplo, en la práctica del aula y en la relación cotidiana con el alumnado, “nos dicen que somos los peores”, asoma en las experiencias de los escolares. El alumnado que no detecta estos valores en la formación, no solo no reconoce en

el discurso de la escuela una formación en este sentido, sobre todo no la vive, lo que sin duda dificulta la relación con el profesorado y, sobre todo, priva de sentido a la socialización escolar que se convierte más en un aprendizaje “contra” en vez de a favor de su crecimiento personal:

“— *Yo creo que no. Te enseñan como mucho el respeto pero el autoestima yo no creo que lo enseñen.*
— *Hay veces que estas fastidiado, ellos pasan como si fueses un mendigo que estás ahí.*”

[G12ESOC]

Hay, por otro lado, un alumnado que si bien reconoce que “estas cosas se dicen en la escuela”, no cree que es en ella donde realmente se aprenden. La escuela puede ayudar a clarificar el proceso de maduración pero “la mayor parte se aprende fuera”. Es decir, una cosa es lo que se transmite en la escuela y otra el alcance de la socialización escolar que, como sabemos, ha de compartir espacio en la socialización juvenil con otras experiencias, espacios e instancias. Una vez más la diferencia de edad asoma tras este argumento. La idea de que a “ser/hacerse uno mismo” se aprende fuera del centro escolar no aparece en Primaria, sino en los grupos de ESO. En estas edades se nota la mayor influencia de la calle, de los amigos, de la influencia que ejerce la socialización con los iguales y otros adultos más allá de los límites de la escuela:

“— *La capacidad de superación, por ejemplo. Superarse, enfrentarse a las dificultades.*
— *La mayor parte fuera de aquí.*
— *¿Creéis que se aprende más fuera?*
— *Sí, pero también aquí.*
— *Aquí te ayudan a tener las cosas claras, pero la mayor parte se aprende fuera.*
— *Pero eso es una cosa de cada uno, eso es...*”

[G8ESOP]

“— *Que las lecciones son más difíciles se aprenden con el tiempo y fuera del colegio. Porque hay cosas que se aprenden, pero hasta que no te pasa no lo vas a aprender,*
— *Hasta que las haces las consecuencias no las ves.*
— *A la hora de expresarse yo creo que aprendes más fuera si sabes con*

quien hablar que aquí. A parte de con quién hables siempre hay una cierta falta de expresión. Si a ti te apetece decir una palabrota, pues la dices. Porque es lo que te pide el cuerpo, pero aquí no puedes. Con los amigos igual si estás hablando a gusto, puedes decir exactamente lo que piensas.

— Fuera son los amigos, la gente que te rodea y todo eso...

— Hombre sí, los profesores sí que te intentan que sepas lo que es la vida. Pero hasta que no te pegas leches, o no te pegas contra una pared y no ves el daño que hace, no te das cuenta. ”

[G11ESOC]

Por último, más allá de este grupo de valores centrales y mayoritariamente reconocidos se identifican aquellos contenidos que no pueden vincularse al discurso de todos los grupos ni considerarse como principios compartidos en todos los espacios o tiempos escolares. Algunos se trabajan en unos centros y no en otros porque forman parte de lo específico de su proyecto educativo. Los hay que deben su ausencia y omisión fundamentalmente a la dificultades y resistencias que por distintas razones plantea su presencia y práctica en la escuela. Otros son trabajados de forma ocasional y aleatoria y dependen del criterio del docente. Puede ocurrir que se trabajen de manera nítida e insistente en unos centros y en otros sean olvidados. Además varía mucho la manera en la que los alumnos perciben la importancia que tiene el aprendizaje en este tipo de cuestiones.

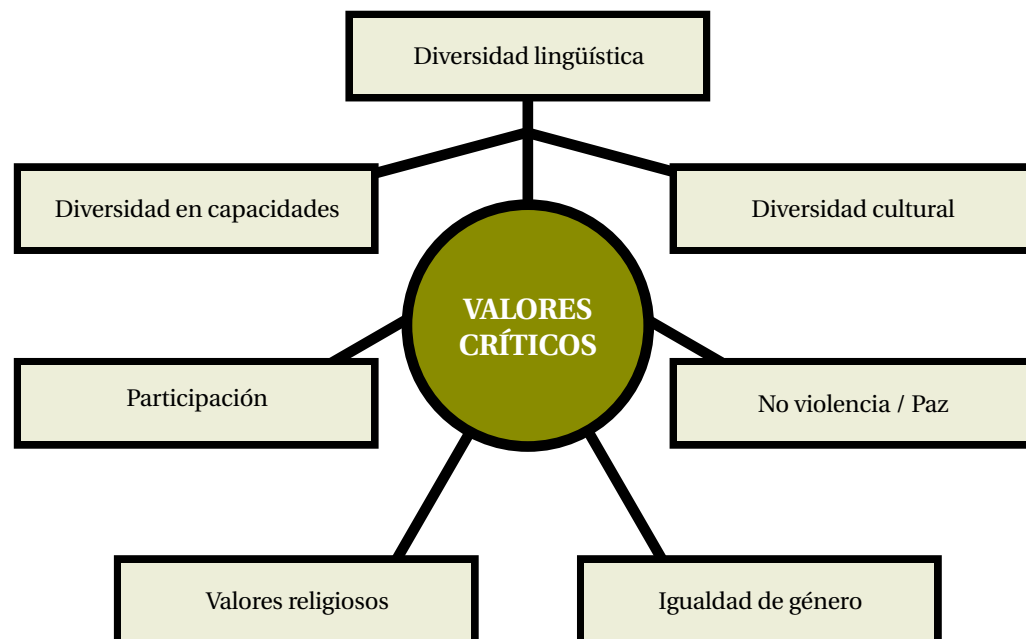
Entre ellos cabe destacar conceptos que tienen que ver con valores cívicos y democráticos, como la *participación*, la *igualdad de género*, a través del tratamiento de la coeducación, la *educación para paz*, o la *gestión y resolución del conflicto*. También se mencionan contenidos están más relacionados con referentes culturales o identitarios como el tratamiento de la interculturalidad (*diversidad*), el euskera y la diversidad lingüística o el hecho religioso. Por lo general, se trata de aspectos que en el discurso de los grupos a menudo se vinculan a situaciones y relaciones críticas y conflictivas en el marco de la vida escolar por lo que pueden considerarse como la zona crítica en el mapa de valores del alumnado.

6.2.2 Valores críticos

Al hablar de la experiencia escolar y relatar las vivencias en el aula, los discursos del alumnado dan cuenta del conflicto y las contradicciones en torno a los valores que se enseñan y aprenden en la escuela. Así, en las situaciones que vive el alumnado, las anécdotas en el aula, sus relaciones con los docentes y compañeros, su experiencia escolar en definitiva, se retratan muchas de las dificultades y omisiones que acompañan a algunos contenidos valorativos. Son

situaciones en las que se evidencia el choque de los valores trabajados dentro de la escuela y los que operan en el medio social o bien sucesos en los que se queda en evidencia la falta de autenticidad de los mensajes y la debilidad derivada de la distancia entre los valores que se dicen y los valores que se hacen en la escuela, entre su predicamento y práctica. En otros casos son circunstancias que denotan una falta de continuidad del aprendizaje en valores en la escuela con relación a otras instancias socializadoras, fundamentalmente la familia, que dificulta o desactiva el aprendizaje en determinados valores. Con menor incidencia también se recuperan menciones en las que se evidencia el conflicto o las tensiones en torno a algunos valores con connotaciones políticas. Que sean valores catalogados como “críticos” significa que, en términos generales, su aprendizaje se presenta más difícil o problemático, con mayores contradicciones o incoherencias. Con un tratamiento que difiere entre los centros, tienen una presencia irregular en la experiencia de los escolares por lo que tampoco pueden calificarse de no trabajados. A continuación se destacan estos valores así como las dificultades asociadas a su aprendizaje.

Valores críticos en la escuela



La participación

La *participación* social es uno de los principios básicos de una sociedad democrática y la escuela, en la medida en que tiene como finalidad formar ciudadanos libres y autónomos, además de ser un ámbito de conocimiento, reflexión y debate sobre los derechos y las responsabilidades individuales y colectivas de los sujetos en las sociedades democráticas, debería de proporcionar una experiencia participativa. Al menos, ello forma parte del sentido utilidad de la socialización escolar en una cultura democrática (Enguita, 1998) que debe asegurar y garantizar mecanismos de participación para el conjunto de la comunidad educativa.

Sin embargo, aun cuando forme parte de los principios fundamentales sobre los que se asienta el currículum escolar y no falte en las orientaciones sobre los valores a trabajar en la escuela, aprender a participar no parece ser algo que se enseñe ni que se aprenda con nitidez e intensidad en la escuela. Al menos no desde los puntos de vista del profesorado y del alumnado con el que se ha trabajado en los dos estudios sobre valores que venimos realizando. Si los docentes hablan de un valor de tratamiento irregular, más presente en la red pública, y difícil de trabajar por la falta de consenso sobre el sentido que ha de tomar en la vida escolar, la experiencia del alumnado lo confirma.

Hay experiencias que ponen el valor el sentido de la participación, aun cuando sea de forma restringida. Se registran fundamentalmente en la etapa de Primaria con la participación en la elaboración y gestión de normas de funcionamiento y comportamiento en el aula o en otros espacios del centro. Suponen implicarse en la elaboración de las normas, en su cumplimiento y, en algunos casos, en sus sanciones, lo que supone un ejercicio de autogestión y autocontrol sobre el comportamiento del grupo y el funcionamiento del aula, además de un ejercicio de administración de justicia. Pero también una forma de interiorizar valores y actitudes básicas en el comportamiento escolar en la medida en que se viven como propios. Una buena práctica que, en ocasiones, se acompaña de otra experiencia de participación valorada positivamente por el alumnado: la posibilidad de dar opiniones y aportar sugerencias, normalmente sobre cuestiones no son claves en el funcionamiento de los centros (infraestructuras, mejoras, salidas, actividades...).

Lo cierto es que poco más se vive en la escuela la cultura de la participación porque la mayoría de los grupos el alumnado reconoce directa o indirectamente que no se trabaja, cuando no se obstaculiza como señala este alumno de la ESO de un centro público:

“ Y las organizaciones que salen pidiendo derechos las intentan parar, todas las cosas posibles las intentan parar. Dicen que en el colegio los profesores vienen a dar clase y nosotros a estudiar, y...

organizaciones de estudiantes para reclamar algunos derechos de estudiantes, se intenta paralizar como sea, siempre. ”

[G7ESOP]

Prácticamente no se menciona la participación en la organización y gestión de los centros a través de las actividades desde las asociaciones o grupos de alumnado. Tampoco los sistemas de representación del alumnado en las aulas y en el centro. Además, las referencias en los grupos de ESO a la actitud restrictiva del profesorado con las manifestaciones o posibilidades de participación del alumnado evidencian que este es un valor un tanto ficticio en la vida escolar. Así, por ejemplo, se relata como el profesorado anima a la participación pero luego no está dispuesto a asumir lo que de ella se deriva, como las sugerencias se recogen pero “quedan en el papel, no sirven para nada” o incluso se asiste a la negativa de permitir sistemas de representación en el aula “porque yo ya se que no lo tomáis en serio”. Se percibe la resistencia — y quizás el miedo — del colectivo docente a la participación y, como consecuencia, no solo se pierde la oportunidad de aprender a participar responsablemente, también se desactiva el valor de una cultura participativa en los centros escolares.

En definitiva el mensaje principal del alumnado hacia los centros es la necesidad de poder articular sus demandas, quejas, inquietudes, en espacios diferentes a los formalizados habitualmente. Necesitan sentir que pueden recurrir a alguna instancia del centro que está dispuesta a escucharles cuando existe algún conflicto entre ellos mismos o con algún profesor, y poder establecer con esa instancia una relación en claves distintas, que no reproduzcan la relación de autoridad tradicional. Para poder quejarse y abrirse, necesitan confianza en que no van a ser castigados o sufrir represalias y que esa instancia no se va a poner del lado del centro de manera automática, sino que va a intermediar.

El sentido de la justicia

El discurso del alumnado está salpicado de referencias a las injusticias. Visto así, cabría decir que, al menos de forma subjetiva, la justicia queda claramente desvalorizada en la experiencia de los escolares. Lo cierto es que el alumnado no percibe ningún discurso ni reflexión o debate sobre el sentido o valor de la justicia cuando en el territorio escolar a menudo se participa de situaciones que demandan una clarificación de los motivos y condiciones bajo las cuales se administran las sanciones y los premios. Al alumnado que contempla como lo que vale en el aula para unos no vale para otros, pero puede valer o no en el patio, que lo que vale para el alumno puede no valer para la persona, lo que vale para los colegas igual no es lo mismo para los otros, lo que vale para el individuo igual no para el grupo

o lo que vale en la escuela no vale en casa o en la calle, le cuesta comprender el sentido de una justicia que no sea totalmente objetiva y ciega.

De ahí que todo tratamiento diferencial que no se apoye en un criterio de justicia explícita sea denunciado por los alumnos. Resultados escolares diferentes no deben engendrar tratamientos diferentes. Y el profesor no debe confundir el registro de las calificaciones y el registro de los comportamientos. Y en el mismo sentido cabe entender el rechazo que en los grupos de discusión se vive contra determinados tipo de discriminación positiva hacia determinados colectivos como chicas o inmigrantes. La percepción de trato desigual que desde el profesorado se puede trasladar es vivida como un elemento perturbador que no se sabe bien como manejar. No se entienden los motivos por los que puede ser necesario apoyar o incentivar más a un determinado tipo de persona o colectivo, y esta incomprensión, genera una sensación de falta de equidad.

“ Si yo hago eso me mandan un parte seguro, pero a ella no le hicieron nada, y eso no me parece justo. ”

[G5PC]

También se vive como manifestaciones contra la justicia cuando se producen disonancias y choques entre la aplicación de los valores que se aprenden en la escuela y situaciones cotidianas en las que el sometimiento a la teoría resulta muy complicado. ¿Qué hacer cuando la otra persona incumple sistemáticamente unas normas básicas y lo hace en contra mía? ¿Qué hacer cuando no se encuentra reciprocidad en el comportamiento de la otra persona? Estas dudas generan incertidumbre entre un colectivo que todavía no ha desarrollado las herramientas suficientes para resolver las dudas que se generan en estos choques entre teoría y práctica.

“ Pero si ella insulta y siempre llora si le dices algo, ¿que vas a hacer? ”

[G9ESOP]

En general puede concluirse que falta de una definición clara del concepto de justicia. Aluden constantemente al concepto de justicia para argumentar las quejas hacia el centro o el profesorado pero no son capaces de rellenar el concepto de contenido. No tienen sensación de que se haya abordado como valor desde los centros la justicia, y además se sienten en muchos casos víctimas de injusticias relacionadas con abusos de poder por parte del profesorado o tratos diferenciados.

Diversidad: el valor de la diferencia

En términos generales puede decirse que la escuela hace un esfuerzo por incorporar el valor de la diversidad en su práctica cotidiana. Esta constituye una apuesta principal para un sistema educativo que concibe la enseñanza obligatoria al servicio del desarrollo integral del individuo y de sus capacidades potenciales, de la igualdad de oportunidades y de la inserción de los individuos en el camino hacia el logro de una ciudadanía plena. La garantía de la igualdad requiere el respeto a la diferencia y a la diversidad, evolucionar hacia un modelo de escuela inclusiva.

Desde el punto de vista del alumnado este esfuerzo se traduce en la convivencia y el aprendizaje con diferencias físicas y/o psíquicas, culturales, y religiosas. La escuela es una oportunidad para conocer y valorar la pluralidad, para conocer y aceptar al otro diferente, para reconocerlo en igualdad de derechos, para comprender sus limitaciones o desventajas, y para construir un marco común de convivencia. En el diagnóstico del profesorado la diversidad, el valor de la diferencia se dibujó como uno de los más difíciles y problemáticos a la hora de trabajar con el alumnado. De un lado, se señalaba la dificultad derivaba de la inercia en el alumnado a rechazar o no respetar la diferencia, especialmente cuando esta hace a las personas más débiles. La individualidad o la diferencia en la escuela primaria, más que un valor, es ya de por sí una experiencia dolorosa,

“La diferencia plantea un problema porque muestra la distancia que separa al niño de los demás en universos donde el único ideal, imposible, de alcanzar porque está vacío de contenido se enuncia así: “Hay que ser parecido a ellos”.”

(Dubet y Martuccelli, 1998: 120)

De otro lado, los docentes percibían el efecto desactivador sobre el trabajo de la escuela de las actitudes de rechazo, racistas y críticas con los colectivos inmigrantes por parte del alumnado y de las familias. Las conversaciones y los discursos en los grupos de discusión del alumnado no contradicen este diagnóstico. Al examinar cómo se percibe y gestiona la diferencia y la diversidad en el universo de los escolares, asoma la escuela inclusiva e integradora pero también el lado oscuro en el aprendizaje de la diversidad muy vinculado al sentido de la injusticia que domina la experiencia escolar.

El respeto a la diversidad conlleva el respeto a la diferencia y, precisamente, en el marco escolar salirse de la normalidad supone exponerse a la separación del grupo. Los *otros*

en la experiencia escolar son los diferentes, no solo por discapacidad, procedencia o cultura, también por su aspecto físico, por sus gustos o forma de ser. La espontaneidad de los escolares de primaria pone al descubierto la dificultad de enseñar a aceptar la diferencia y respetarla en una dinámica grupal en la que la práctica de la burla, la exclusión, incluso la crueldad son, hasta cierto punto, mecanismos de exclusión inevitables:

“ — *Los diferentes se sienten un poco aparte.*
 — *Pero es que nadie es diferente, aquí somos todos iguales*
 — *Ya, pero aun así..., porque el año pasado a una de mí clase que era gorda pues la gente..., o sea estaban con ella pero casi ni le hablaban. Y no le daban importancia, cualquier cosa, aunque fuera superimportante le decían, “que sí, muy bien”.* ”

[G4PC]

El discurso sobre el valor de la diversidad choca estrepitosamente con una realidad juvenil que tiende al etiquetamiento y a la exclusión. Aprender que la igualdad conlleva la aceptación de las diferencias es algo que el propio alumnado reconoce como un proceso que, aun siendo trabajado en los centros, no siempre fructifica:

“ — *Hay gente que sí, y hay gente que no lo aplica. Por ejemplo una viste diferente y ya por mirarle y decir “no me gusta como viste”, y la tachan de no se como...*
 — *Es que para tratar a la gente como igual tienes que entender las cosas que hacen. La gente tiene un punto de vista muy objetivo, que hay veces que cuesta verlo o normalmente la gente no se molesta, porque ves como actúa una persona y dices fusss, eso no es normal. Y ni siquiera te paras a pensar por qué habrá actuado así.*
 — *Luego si hay otro tipo de gente que se intenta poner en tu lugar.* ”

[G11ESOC]

De todas formas, cuando se trata de las diferencias por discapacidad física o psíquica la actitud del alumnado se perfila diferente. Los escolares reconocen el esfuerzo de los centros por inculcar a los alumnos el valor del respeto al diferente o al débil y se entiende esta actitud como necesaria y se asumen estos principios con un discurso más o menos compasivo, aunque desde la distancia:

- “—Los que tienen problemas que unos que van ahí y hacen carteles y eso y una vez vinieron los profesores y nos dijeron que como ellos no estaban bien que tenían problemas que pasan por los pasillos que nos comportemos bien con ellos.
- Que no les llamemos tontos porque eso les afecta mucho y luego te pueden pegar.
- sí, a Jesús, un niño así, un día le pegó.
- Nos dicen que no son como nosotros pero que no les tratemos como diferente persona.
- A parte tienen 16 años y tienen más fuerza que nosotros.
- **¿Pero solamente porque os pueden pegar?**
- No, porque también es que tienen problemas y eso es abusar.
- Y a ellos, por ejemplo, tú le dices algo así pero como mal a ellos les sienta mucho peor que a nosotros.
- Porque nos dice la profesora que una broma es cuando se ríen los dos, no cuando se ríe uno sólo.
- Y a nosotros nos han dicho que ellos se sienten especiales porque saben que no son como los demás personas y que si les tratamos mal pues que no les gusta. ”

[G9ESOC]

Aunque pueden darse experiencias negativas en este terreno de personas y actitudes poco respetuosas, la norma general no las aprueba y este tipo de comportamiento no es bien valorado. De hecho, la dificultad no radica tanto en el nivel discursivo como en el práctico porque el alumnado no entiende el tratamiento diferenciado y compensador que recibe el alumnado diferente. Se ha interiorizado y se justifica que haya que perseguir al que ofende o desprecia al diferente o al débil, pero no se entiende que se les permita a este tipo de alumnos comportamientos o actitudes que no se toleran al resto por el hecho de ser diferentes. El respeto a la diferencia, la solidaridad con el débil, el valor de la diversidad se quiebra frente al trato desigual y la sobreprotección que detectan en estos colectivos, por parte del profesorado en general. Se acepta que se sancione a quien les “ataque”, lo que no se entiende es que lo mismo no suceda a la inversa.

“El año pasado hubo conflictos ¿no? Intentaban resolverlos muchas veces, pero nosotros poníamos de nuestra parte para resolverlos, pero la chavala que se quedaba sola, cogía y nos empezaba a insultar así, sin más y claro, nosotros ya nos cabreamos, porque nosotros arreglándolo

casi todas las semanas para ella, coge ella y nos da de lado. Pues al final, acabamos todos dándole de lado y luego las profesoras se volvieron contra nosotros. ”

[G9ESOC]

El tratamiento de la diversidad cultural como un valor se ve condicionado en la escuela por la mayor o menor presencia de esas diferencias en la población escolar del centro. Ciertamente, no se aprende a aceptar las diferencias y convivir con la interculturalidad en las mismas condiciones con alumnado inmigrante o sin él. No es lo mismo hablar, reflexionar o debatir sobre la igualdad y las diferencias con “los otros” fuera de los muros de la escuela e incluso más allá, que compartiendo pupitre y patio. Por ello, el examen de los discursos ha de atender al grado de homogeneidad de la población escolar de los centros en la medida en que condiciona el tipo de experiencias que viven los alumnos y la lejanía o cercanía respecto al fenómeno migratorio. El resultado es un tratamiento muy irregular. Los escolares reconocen que no se trabaja y lo justifican cuando proceden de centros que no han acusado la presencia de alumnado de procedencia extranjera, algo que ocurre más frecuentemente en el modelo D de ambas redes y en los centros concertados de modelos A-B. Si la simple convivencia conlleva trabajar valores, puede decirse que el propio sistema falla.

*“ — No lo trabajamos por el hecho de que no ha habido muchos inmigrantes aquí.
— Pero también hay que tener en cuenta que esto es de euskera y así. Tienen que venir inmigrantes que quieran integrarse de verdad. ”*

[G8ESOP]

En este alumnado la diversidad no se trabaja y el posicionamiento frente al fenómeno migratorio se encuentra más ligado a planteamientos y desarrollos teóricos. Falla el intercambio y la comunicación entre colectivos integrados en uno y otro modelo y faltan estrategias que permitan compartir experiencias y vivencias que vayan más allá de simples ejercicios teóricos, cuando los hay, sobre la convivencia entre diferentes culturas. Se percibe que el alumnado que carece de esta experiencia está construyendo discursos e itinerarios vitales muy alejados de la realidad multicultural en la que van a estar obligados a manejarse.

Compartir la experiencia escolar con el fenómeno de la inmigración constituye un motivo importante para trabajar el la diversidad cultural pero no lo asegura. Bajo una aparente normalidad, la convivencia entre las culturas puede ser un elemento de conflicto. De hecho, se refieren conflictos que si bien no se expresan colectivamente, denotan problemas para aceptar y tolerar las diferencias. La diversidad se trabaja en estos centros a través de actividades en las que se dan a conocer elementos positivos de algunas culturas que son valoradas de forma satisfactoria. Se registran actuaciones puntuales, orientadas hacia el conocimiento por parte de la clase, de elementos de la cultura del país de origen del nuevo sujeto. Estas prácticas, aunque puntuales y en ocasiones no sistematizadas, son recogidas con agrado y despiertan el interés y atención del resto de alumnado:

“ — *Una vez nos trajeron como un librito de Bulgaria y Rumania donde nos explicaban como era su vida, las cosas típicas...*
 — *Y un amigo nuestro que es de Colombia, también nos cuenta los animales que hay allí.*
 — *Y Basir nos contó que en Bulgaria, lo del apellido o algo así...*
 — *Ah sí, es muy curioso, raro, siempre el apellido va con el nombre del padre, Emil, pues Emilov.*
 — *Sí, y si es chica, se le añade una “a” y luego va el apellido de la madre... ”*

[G8ESOC]

Con todo, en el trabajo con la diversidad adquiere peso la distancia entre los niveles discursivo y operativo. En teoría se elabora un discurso positivo sobre el valor y la riqueza de la diversidad que tiene referencias en las reflexiones y argumentos trabajados en el marco escolar. Pero, en ese discurso también se cuelan las limitaciones que en la práctica tiene el aprendizaje de la diversidad, sobre todo, cuando asoman los prejuicios hacia una diversidad cultural que proviene de la pobreza y que supone aceptar a quien es débil, no tiene recursos, necesita ayudas... Esta que es una dificultad generalizada, se ve agudizada cuando esa diversidad es ajena a la vivencia educativa y forma parte de la realidad más allá de los muros escolares:

“ — *Hacemos debates y...*
 — *Hay que aceptar a la persona como es y de la religión o de raza que sea, siempre seguirá siendo persona y es igual que tú.*
 — *Es mejor porque así aprendes cosas nuevas. Si tiene una religión aprendes más...*

— *Cada uno cree lo que cree y si quiere creer en algo pues, por ejemplo, tú para él también serás lo mismo.*

— *Lo único que a mí me vienen un montón a España de rusos y esas cosas y lo que no me gusta a mí de ellos es que vienen aquí y les dan dinero.*

— *De todas formas, en el colegio no hay que tratar mucho eso, porque no suele haber conflictos de esas cosas. Hay gente de otros países pero no suele haber conflictos*

— *Toda le gente es igual, todos tenemos derechos a ser tratados igual que los demás, yo por ejemplo con (nombre) me llevo bien, un rumano que tenemos en mi clase me llevo también genial. Porque sea diferente no tiene por qué caerme mal. A mí me cae bien y me cae bien. ”*

[G9ESOC]

La insistencia de los centros en la interculturalidad también es percibida en algún caso como una imposición por parte del alumnado “es como si te obligaran a relacionarte con ellos y no cuadra” y, sobre todo, lo que asoma igualmente es la dificultad para comprender el tratamiento diferenciado hacia este alumnado, las deferencias hacia estos colectivos. Cómo comprender, por ejemplo, en un grupo de 5º de Primaria la prohibición de llevar gorra en clase con la excepción de aceptar el pañuelo para el alumnado islámico. No hay duda de que este es uno de los lados oscuros de la diversidad cultural que necesita ser trabajado. Por otro lado, también este valor ha de trabajarse para quienes proceden de otras culturas y en este sentido el sentimiento de lejanía hacia la cultura de acogida, así como la escasa vinculación con la cultura vasca que se aprecia en el alumnado inmigrante y que evidencia la falta de conocimiento de referentes culturales y simbólicos de la sociedad de acogida muestra que el tratamiento de la diversidad cultural es deficitario. Hay cierta sensación de desarraigo en el alumnado emigrante que quizás tenga que ver con la dificultad de trabajar la diversidad/integración en un contexto social que no ha sido capaz de resolver y dar solución a los problemas de convivencia generados por la pluralidad de sentimientos identitarios.

Diversidad lingüística: el euskera como valor

Tras la presencia del euskera en el sistema educativo hay un gran esfuerzo de la comunidad educativa, pero ese esfuerzo no se ha vivido de la misma manera. Ilusión, motivación, costes, beneficios, resultados... han tenido y tienen tanto objetiva como subjetivamente balances muy diferentes. Esta situación se refleja en el alumnado. El euskera es una lengua a la que se concede un valor diferencial en la escuela. No en vano se realizan actividades,

campañas, días específicos que tienen como finalidad fomentar el uso y la querencia hacia la lengua vasca. Estas actividades se mencionan en todos los grupos de alumnos, realizadas con mayor o menor intensidad. No obstante, los discursos sobre el valor del euskera varían según el modelo lingüístico y ponen de manifiesto las dificultades a las que se enfrenta una lengua minorizada en un entorno mayoritariamente castellano-parlante como el de la capital alavesa. Van acompañados de numerosas apreciaciones sobre el uso de la lengua que varían según los modelos lingüísticos de los que procede el alumnado.

Para los escolares que cursan estudios en Modelo A y, en menor medida, el B la relación con el idioma es distante. No sólo se la percibe como una asignatura más, sino que adquiere una connotación negativa desde la dificultad que entienden comprende su aprendizaje. Así, el “euskera no gusta”, “no gustan las clases”, “no se usa en la calle”. El desconocimiento del entorno cultural y simbólico de la lengua, y el limitado valor instrumental que para este alumnado tiene el euskera que se percibe como una “lengua escolar” fundamentalmente, genera este estado de opinión. Esta desconexión con el entorno cultural de la lengua, propicia una situación que requeriría una reflexión y un análisis más reposado: la escuela no logra impregnar estima al euskera y la diversidad lingüística se siente más como una obligación, e incluso como un obstáculo antes que como valor.

Entre el alumnado de modelo B, el aprendizaje del euskera no se entiende al margen del entorno escolar y se manifiesta intención de no utilizarlo fuera de los espacios lectivos. Se reconocen actividades y líneas de intervención encaminadas a reforzar la el aprendizaje y la valoración de la lengua vasca pero la paradoja es que para estos grupos es, sobre todo, una herramienta utilizada para el desarrollo de determinadas materias, como el inglés, que no es utilizado en los espacios de socialización al margen de las propias clases y a la que se percibe menos utilidad fuera del territorio escolar.

Por otro lado dentro del modelo D se advierte, en general, el valor que los centros conceden al euskera en mayor medida que en los otros grupos y una moderada o importante estima o querencia hacia la lengua aun cuando se reconozca su dificultad. Para este alumnado, el euskera tiene una dimensión simbólica, un valor que de alguna forma también comparte el alumnado inmigrante en estas aulas, aunque no recogemos ninguna mención o argumento identitario. Se aprecia así la merma de la dimensión militante en torno al euskera,

“—Antes era más, cuando estaba mi hermana se hablaba siempre euskera. Pero ya no es como antes.”

En la experiencia de este alumnado la vinculación entre euskera y política se muestra cada vez más difusa. Se ha avanzado mucho en el terreno de la normalización de la lengua y se reconoce que la situación actual dista mucho de la que se conocía hace algunos años. Los estereotipos en torno a la vinculación de un modelo lingüístico con una determinada opción política están desapareciendo. Expresiones como “esto ya no es como era antes”, “antes se pensaba de este colegio que daban clases de cómo hacer kale borroka”, indican la desactivación del euskera como valor político. La presencia activa de determinados colectivos y asociaciones estudiantiles es menor, y llegan a manifestarse experiencias de participación en este tipo de movimientos caracterizadas por el desencanto y el alejamiento. No se entiende que un movimiento de este tipo pretenda priorizar planteamientos políticos a la defensa de los derechos estudiantiles. El alumnado se siente alejado de planteamientos políticos y desea ejercitar su libertad lingüística al margen de la dimensión política.

A pesar de ello tampoco en entre el alumnado de Modelo D, aparece un uso habitual y público del euskera. Éste también queda restringido al espacio escolar o a la relación con el profesorado. La relación que entre iguales que se desarrolla en el espacio público, se materializa en castellano (se sienten más cómodos a la hora de hablar sobre determinados temas).

“Fuera de aquí lo del euskera cambia, sobre todo con los amigos.”

[G5PC]

Igualdad de género, coeducación

En lo relativo a las diferencias de género, se reconoce un discurso básico común de igualdad que responde a la reproducción de lo “políticamente correcto”.

“— Las chicas normalmente son más cotillas, bueno, también hay alguna excepción.
— Las chicas estudian más.
— Yo creo que tienen más fama de empollonas y así. Y también la ideología que hay de los chicos y las chicas, que las chicas pueden llorar y los chicos no, y que los chicos tienen más fuerza, y esas cosas parece que se intentan mantener, y no se si es bueno o malo.”

[G8ESOP]

Este discurso sin embargo convive con la reproducción de estereotipos y comportamientos diferenciados. En los discursos se reconoce que los chicos ocupan más espacio dentro de los espacios comunes a la hora del recreo, desarrollan un tipo de actividad mucho más física tanto en sus juegos como en formas de relacionarse, porque “juegan a empujarse y lo ocupan todo mientras nosotras ocupamos muy poco”. El espacio en la escuela tiene género y la vivencia de la desigualdad solo se hace evidente para ellas en una escuela que configura y diseña los espacios deportivos para deportes y usos masculinos. En la mayor parte de los centros este no es un ámbito de intervención.

Las chicas expresan de manera más evidente sus sentimientos reales, y reproducen y asumen determinados comportamientos esperables dentro del rol clásico de la mujer (referencias a “cotillas, más rencorosas, etc.”). Las pautas de relación entre los chicos y las chicas se reconocen diferenciadas y se aceptan con normalidad, aceptando y reconociendo las chicas los códigos de comportamiento masculino:

“Mira, es que los chicos cuando te empujan, es para decirte, ”¡eh! ¡qué estoy aquí!” ”

[G2PP]

“—Las chicas normalmente son más cotillas, bueno, también hay alguna excepción.
—Las chicas estudian más.
—Yo creo que tienen más fama de empollonas y así. Y también la ideología que hay de los chicos y las chicas, que las chicas pueden llorar y los chicos no, y que los chicos tienen más fuerza, y esas cosas parece que se intentan mantener, y no se si es bueno o malo. ”

[G8ESOP]

Estas atribuciones de comportamiento diferenciado (“las chicas más ordenadas, formales...”) resultan en ocasiones reforzadas por parte del profesorado, que trata de manera diferente a chicos y chicas.

“—A mí me tocó una profesora que les tenía más pelota a las chicas que a los chicos.
—Yo me acuerdo de una profesora, que un día nos portamos muy mal.

Y a la hora de eso, puso que todos los chicos se han portado muy mal y las chicas muy bien. Y un día no se que pasó, montó una bronca... que si todos somos unos machistas, no es justo. ”

[G8ESOP]

Se presenta una vez más la compleja dicotomía entre discurso igualitario y tratamiento diferenciado que no es entendido por parte de algunos alumnos, que se sienten discriminados en este proceso de *empoderamiento femenino*. A este respecto aparece una queja “Es que no hay profesores machistas, todos son feministas”, que se convierte en la perfecta expresión del desconcierto en el que algunos, sobre todo en las edades más jóvenes viven este proceso igualdad. Conceptos como la discriminación positiva hacia las mujeres están muy alejados de su realidad y su entendimiento, y no existe ningún soporte desde el que puedan articular un discurso igualitario que vaya más allá de la máxima de que hombres y mujeres son iguales.

“ — Va donde la chica y le dice que es así (dicho en tono suave) y va donde el chico y dice que esto es así (dicho en tono agresivo).
 — Es que todos los profesores son feministas, no hay ninguno machista, ninguno.
 — A los tíos les baja la nota cuando corren 7 vueltas, las tías 3 vueltas, y en cambio cuando hay flexibilidad o barra de voltereta, para alguna cosa les ponen exactamente igual.
 — En tecnología, a los chicos se lo dan como sabido.
 — Es que para unas cosas se creen que los chicos son tontos y para otras, que las chicas son tontas, que no tienen ni idea.
 — Eso (nombre), que es muy de la antigua escuela. ”

[G7ESOP]

En cuanto a cómo viven la cuestión relativa a la igualdad en sus casas hay experiencias de todo tipo, pero llama la atención que salvo el caso de alguna profesora que en alguna asignatura ponía ejemplos de referentes femeninos, y alguna actividad organizada por Emakunde en algún centro, las temáticas relativas a la coeducación y la igualdad pasan desapercibidas.

Aparece de nueva la falta de una estructura o de unos contenidos comunes que puedan trasladarse al conjunto del sistema educativo cara a conseguir una educación

integral desde la perspectiva de género. El alumnado no percibe que se esté haciendo ningún esfuerzo en ese sentido o por lo menos esos esfuerzos no son reconocibles para el alumnado.

Paz/No violencia

En la escuela vasca la paz es un valor presente en el currículo oficial, ahora bien, ello no significa que forme parte en la misma medida del currículo vivenciado de valores de los centros. Dos son los aspectos que aparecen vinculados a este valor. De un lado, en la mayor parte de los grupos se hace mención, junto a otras celebraciones, de las actividades que se organizan en los centros en torno al Día de la Paz pero en ningún caso se menciona un tratamiento específico de la educación para la paz contextualizado en la sociedad vasca. Ciertamente, la imagen que se obtiene es aun más desértica que la proporcionada por la mirada del profesorado, entre otras cosas por la dificultad de implicar al alumnado en este discurso, especialmente en el caso de los escolares de Primaria. Parece como si la escuela se mantuviese al margen de los problemas reales que afectan a la ciudadanía y no fuese capaz de encontrar las fórmulas que permitan dotar al alumno de herramientas que les permitan manejarse en la realidad que les ha tocado vivir. El propio alumnado percibe el tratamiento de la paz en Euskadi como una fuente de conflicto:

“ — ¡Jo!, pero te dicen hoy es el día de la paz vamos a hacer... venga no va a haber clase, jugamos a no sé que... pero es que tampoco sé... no sé.
 — **¿Se habla por ejemplo de los problemas de paz, que tenemos aquí?**
 — Eeeh, no
 — No.
 — Mas que nada, los temas aunque sea en tutoría los llevan al de religión, o sea que si Palestina no se que...
 — No, aquí...
 — Pero no se habla... no se de eso de la política de otro lado o la de aquí mismo nunca se habla... no se.
 — De aquí, de aquí no
 — No se igual cuando hay un atentado se paran las clases, o cuando hay un atentado...
 — Yo creo que, yo creo que no lo hacen aquí porque... porque habría mucho conflicto, o sea hablando, porque hay gente de todos tipos, en el colegio...
 — Sí. ”

[G12ESOC]

Lo que sí se trabaja es la resolución de los conflictos y también se encuentran diferencias entre unos centros y otros, en función de la propia cultura del centro. Existen diferentes vías para afrontar la gestión del conflicto, que varían desde los centros que solucionan los mismos a través de la mera sanción, a los que centran su estrategia de resolución en el uso del diálogo entre las partes, y sólo recurren a la sanción como último recurso.

Los conflictos aparecen para el alumnado como una parte consustancial de la convivencia y la relación, aunque la manera de expresarlo y resolverlo, varía según la edad y madurez intelectual de cada alumno. En términos generales, la mediación del adulto (profesorado en este caso) se demanda más en casos extremos o reiterados, dado que las dinámicas de enfrentamiento y reconciliación, son gestionadas de manera natural por los propios alumnos. En la relación entre alumnos, aparecen conflictos continuos y peleas de distinta escala e intensidad, y sólo se reclama una intervención externa cuando se perpetúa una situación.

“ Cuando te enfadas con alguien, pues luego ya lo arreglamos nosotros, a veces que venga el profesor es peor. ”

[G4PC]

6.3 Espacios y tiempos de aprendizaje en valores

Los valores en sí no son un contenido privativo de ningún tiempo o espacio, de hecho, cualquier relación o situación con significado social conlleva significados de valor que como tales pueden ser vivenciados e interiorizados. Pero cuando se habla de la educación o transmisión en valores en la escuela hay dos aspectos que no pueden ignorarse. Por un lado, que la experiencia escolar inicia y socializa a la gente en formas de sentir, actuar y pensar, en definitiva, en la construcción de su identidad personal y social, lo que le confiere un protagonismo importante para formar en valores. Por otro lado, que como otros contenidos curriculares, la educación en valores en la escuela no solo ha de ser considerada como algo consustancial al proceso educativo, que ocurre necesariamente, también puede plantearse de acuerdo con objetivos concretos y en base a unos contenidos y procedimientos. La escuela es un ámbito de intervención estratégico para el desarrollo y refuerzo de los valores y, por consiguiente, han de planificarse espacios y tiempos donde el alumnado pueda conocer, aprender y desarrollar valores mediante la reflexión, el diálogo, la experimentación y el consenso (Marina, 2005).

Ahora bien, ¿qué hacen las escuelas para propiciar un aprendizaje de valores como una práctica específica? ¿Cuáles son los espacios y tiempos en los que se conocen, aprenden o desarrollan valores en las escuelas?

Para el alumnado, en general, la transmisión de valores se identifica con el aula y con el tiempo lectivo preferentemente con las sesiones de tutorías semanales o mensuales y en el tiempo destinado a las asignaturas de ética, alternativas a la religión y religión según los casos. Aunque la mayoría no se queja, tampoco puede decirse que estos espacios formativos entusiasmen a los escolares, sobre todo en Secundaria donde, en algunos casos, se reniega de unas clases calificadas de “aburridas”, “pesadas” o “machaconas”. No obstante, también hay valoraciones positivas como la que hallamos en el grupo de escolares inmigrantes de la ESO:

“En alternativa son temas que nos interesan. Hablamos de problemas, lo que nos pasa, nos ayudan (algunos más coinciden). Nos dan explicaciones de las normas...”

[G6ESOP]

En el caso de las tutorías, es cierto que tiende a considerarse un espacio vinculado a la formación en valores. Como señala una chavala de Primaria, las tutorías se perciben como espacio para “escribir y pensar”. Cuando se pregunta por el aprendizaje o la formación en ellos, la respuesta es inmediata: “eso lo trabajamos en clase de tutoría”. Asimismo, al interrogar sobre lo que se aprende en la asignatura, tanto en Primaria como en Secundaria se destacan fundamentalmente cuestiones relacionadas con la resolución de conflictos entre el alumnado, el desarrollo de la personalidad (aprender a ser responsables, enfrentarse a las dificultades, cuidarse y aceptarse, controlarse) y, ocasionalmente, las diferencias y la solidaridad. De todos modos, las tutorías se emplean también como horas de refuerzo para otras materias curriculares o actividades complementarias puesto que los centros pueden organizar estas horas según sus criterios y necesidades, por lo que no siempre son un espacio preferente para la reflexión o el debate sobre valores:

“Y es que el año pasado (3º eso), la primera profesora en la que la hora de tutoría la utilizábamos para conocernos, porque la utilizábamos para hablar, sobre que pensábamos sobre nuestros compañeros. Es la única con la que hacíamos eso.”

[G7ESOP]

En el caso de la asignatura de ética, además de ser una “maría” para el alumnado, es un “cajón de sastre”. De ahí que se apunte que “no siempre” o “de forma ocasional” se trabajan valores en estas asignaturas y que ello “depende del profesorado”. Se trata de horas y materias

que acusan problemas de planificación y coordinación de contenidos y de preparación y fijación de profesorado. Sin duda, hay cierto grado de confusión y arbitrariedad en la organización y programación de estas clases, así como en el tipo de actividades que en ellas se realizan incluso cuando se destinan a trabajar los valores:

- “ — **¿Qué os gusta de ética? ¿Qué hacéis en ética?**
 — Solemos ir a las clases de informática, luego solemos ver un video, solemos estar hablando, solemos estar jugando a veces.
 — Un día estuvimos jugando a un juego (...) y lo hemos pasado muy bien.
 — Y luego porque damos los derechos de los niños, a veces, y también que porque los derechos de los niños y las obligaciones.
 — Eso también lo dan los de religión.
 — **Por ejemplo, ¿Qué juego habéis hecho esta semana en ética?**
 — Esta semana, esta semana no hicimos ética.
 — Bueno, la anterior clase de ética. ¿Qué habéis hecho?
 — Ahora, ahora teníamos ética.
 — Sí ahora tenemos ética, el lunes no tuvimos...
 — Y qué habéis hecho en la última, ¿os acordáis?
 — Jugar al esconderite.
 — Nos fuimos.
 — Son juegos de inventar, sin más, tú te vas a una casilla, y te dice: pues te vas al patio y tienes que meter cinco canastas, ¿no? y eso, pues nada, sin mas, era de, tirar el dado y caer en una casilla ya hacer lo que te decía esa casilla. ”

[G3PP]

Siendo una asignatura que en principio sería un espacio “específico” para trabajar los valores de una forma coordinada y sistematizada, por etapas y en coordinación con el resto del centro, lo que se concluye de la experiencia del alumnado es que a menudo también se convierte en espacio polivalente para una variedad de actividades que difícilmente se perciben como una oportunidad para el debate o la reflexión en torno a valores. Algo de lo que se resiente el alumnado que, como se viene afirmando, no hay duda de que demanda una formación ética:

- “ — **A mí me parece que la religión y la alternativa (ética) no tenían que existir, porque la religión al fin y al cabo es un asunto moral, y en**

alternativa no se hace nada. Debería haber una clase de moral pero no cristiana, que te enseñe como ser persona, como...

— *Los valores.*

— *A ser una persona, a enseñar cosas mas útiles.: Nosotros el año pasado dimos alternativa y nos ponían películas mas pues de la tolerancia, del maltrato, del racismo y así, y te daban unas fichas para hacer cosas pues bastante importantes. Temas como el del maltrato, a un niño, a una mujer o lo que sea, racismo y todas esas cosas. Es una clase que se podría utilizar más así, como cosas mas de la calle.*

— *Cuando tu vas a entrar en un trabajo te miran como eres, de arriba abajo como eres. ”*

[G7ESOP]

Con la asignatura de religión se reproducen parte de las dificultades comentadas. Para empezar, al hablar de ella frecuentemente el alumnado no es capaz de explicar muy bien qué es lo que se trabaja o para qué, también en los grupos de alumnado de centros concertados religiosos pero especialmente en los de la enseñanza primaria de la red pública que nos deja pruebas como esta de la dudosa contribución de estas clases a la socialización religiosa:

“ — *Mira a veces, como nos aburrimos tanto, está todo el rato hablando la profesora, casi nunca hacemos nada, solo nos esta hablando en casi todas las clases. Nos ha dicho una historia de Sevilla, que nos lo habrá contado unas trescientas cincuenta mil veces y entonces ya como nos aburrimos yo a veces con otras amigas mas que tengo allí, nos juntamos y ponemos papeles y nos ponemos a escribir y ponemos Celia no fumes, y luego se lo ponemos en la mesa, es que si no nos aburrimos. ”*

[G2PP]

En el caso de los centros de ideario religioso, no sorprende que se vincule la formación a una transmisión en valores en la medida en que el ideario religioso conlleva una ética cristiana, algo que también se detecta en el discurso de las familias. Lo que desconcierta es que los propios escolares definen este espacio como equivalente o similar a la ética precisamente porque, desde su punto de vista, es lo que perciben. Junto a esto, se aprecian las dificultades que presenta la transmisión de lo religioso en los jóvenes y la tendencia a la desactivación de los elementos más

confesionales en el trabajo con esta asignatura en algunos centros. La siguiente conversación entre el alumnado de ESO de centros concertados ilustra y condensa lo que se viene diciendo:

“ — *Tenemos religión pero en verdad es ética.*
 — *Este año es ética.*
 — *El año pasado era religión y ética pero este año es más ética.*
 — *A mí lo que no me parece bien es, vale hay que tener en cuenta que este colegio hasta el año pasado si que era un colegio religioso, yo creo que te tienen que dar la opción de elegir en qué creer.*
 — *Yo con eso no estoy de acuerdo, porque yo creo que nos respetan a todos. En mi clase por ejemplo, religión es tipo documentación. Ni tienes que hablar de Cristo, ni de... Y quien no quiere ir a misa se puede quedar en clase, y no pasa nada. Nosotros no hablamos de religión, religión. Porque no es solo hablar de Cristo. Nos respetan a todos. ”*

[G11ESOC]

“ — *¡Hombre! la religión es una perdida de tiempo porque no haces nada, ves una peli, cuanta no se que y ya está.*
 — *A ver hay... hay cosas que te enseñan y están bien, los valores, yo que se... para respetar a la gente, lo demás lo de... puff. ”*

[G12ESOC]

Junto al trabajo desplegado en estos espacios específicos, asoman toda una serie de actividades paralelas, alternativas o complementarias que igualmente se asocian al aprendizaje en valores planificado desde los centros. En principio, una buena parte de estas actividades suponen para ellos una ruptura con la rutina escolar habitual, aunque la frecuencia y periodicidad con la que se realizan algunas de ellas hace que, cada vez más, sean percibidas como parte de esa rutina. Es el caso, por ejemplo, de muchos de los *días* o *semanas de* conmemorativas, de las campañas temáticas, de los programas externos o de las charlas, sesiones formativas e informativas que llegan al alumnado a lo largo del curso escolar y cuya realización también varía entre los centros a tenor de lo que se observa en los grupos. Conceptos tales como la solidaridad, en versión religiosa o laica, el desarrollo sostenible, la paz, el comportamiento cívico, el cuidado de la salud y del cuerpo, la lengua y cultura vasca, son los que destacan por encima de otras. No queda claro hasta qué punto este tipo de iniciativas permiten fijar contenidos y valores en la estructura de pensamiento de los alumnos, ya en su mayoría, pese a identificarse

como actividades formativas, recogen la parte más festiva o lúdica de estas experiencias. Da la impresión de que prima la acción frente a la reflexión o el debate sobre los valores en los que se fundamentan estas iniciativas.

Con la salvedad de los pocos casos en los que se dibuja una situación en la que parece primar un abordaje de la educación en valores desde una perspectiva integral e integradora, los espacios y tiempos dedicados a las asignaturas o materias de las distintas áreas de conocimiento no se reconocen como ámbitos de intervención o educación en valores. En algunos casos, y de forma muy aleatoria se mencionan asignaturas —conocimiento del medio y ciencias naturales, educación física, inglés, historia— en las que se percibe una práctica docente enfocada a un aprendizaje más global, con trabajos académicos, actividades o materiales para el estudio que permiten informarse, reflexionar y debatir sobre valores de sostenibilidad, diversidad cultural, resolución de conflictos. Pero no hay una pauta que permita concluir que haya asignaturas o profesores de determinadas áreas en los que se cuide más la dimensión valorativa del currículo. Excepción hecha de las particularidades atribuibles al carácter de algunos miembros concretos del profesorado o de la cultura de algunos centros, desde el punto de vista del alumnado el tratamiento transversal de la educación en valores se presenta claramente deficitario. Ocurre además que el propio alumnado, sobre todo en los niveles de la ESO, no siempre ve claro y útil aprender en valores mientras se aprenden conocimientos. Pese a que demandan insistentemente una formación más integral y un profesorado más implicado y preocupado por su desarrollo personal, la presión de la instrucción y del rendimiento académico lleva al alumnado más “académico” a justificar la ausencia de planteamientos o enfoques transversales en las asignaturas. Al igual que se observa en los discursos de los docentes y de las familias, aquí también se cuela el debate sobre el lugar de la educación en valores frente a la transmisión de conocimientos:

“— Yo creo que entran profesores de fuera, que hacen cursillos desde fuera, es porque en historia no podemos dar eso. No tenemos tiempo. Se supone que para mayo tienes que dar un libro que tiene no sé cuantas hojas, y los profesores no pueden perder el tiempo para dar la clase. Yo creo, no sé.

— Eso no es perder el tiempo, eso es dar la clase.

— Bueno perder el tiempo para ellos en su asignatura, para dar historia. No digo que sea perder el tiempo.

— Para mi esas cosas me parecen interesantes. Y me parecen más importantes que saber hacer raíces cuadradas. Pero cada profesor...

— Pero con los profesores que dan materias muy inexpresivas pues..., en matemáticas ¿de qué se puede hablar? ”

Más que espacios para fortalecer a través del aprendizaje de conocimientos el aprendizaje de valores, las referencias del alumnado a lo que ocurre en estas clases muestra como se desaprovechan estos espacios para trabajar los valores que se dicen importantes en los centros y que se postulan en otros espacios y tiempos. Sobre todo, porque el alumnado experimenta situaciones en las que esos referentes éticos se ven claramente contrariados y quebrantados lo que le sitúa en un territorio escolar de mensajes en muchos casos poco claros, dispersos, discontinuos y en algunos casos contradictorios. No hace falta decir que ahí radican una buena parte de las dificultades a las que se enfrenta la transmisión en valores en la escuela. Las descalificaciones, tratos diferenciados, desprecios, humillaciones, el abandono de las instalaciones, las injusticias, incumplimiento de normas... hay un largo etcétera de situaciones en las que el alumnado asiste a la “deformación” y “desactivación” de los valores que se tratan de fomentar en el centro. Por ejemplo:

“ — *El otro día estaba el suelo sucio en clase y nos dijeron para recogerlo.*

— *¿Os insisten en la limpieza?*

— *Si pero hablan mucho de limpieza pero luego las clases están sucias. En el polideportivo ese entrabas en la ducha y tenias pelos, y de todo. Yo flipaba, pero quién limpia eso.*

— *Nosotros tiramos como mucho bolas de papel, para hacer una broma, pero luego hay polvo y todo tirado, hay cualquier mancha y al de dos semanas está igual. ”*

[G10ESOC]

“ — *Compartir, lo que más compartir, pero algunas veces, por ejemplo cuando vamos a hacer la carta para Navidad siempre dicen quien no ha traído el material nada, cada uno con su material, no puede dejarlos. ”*

[G2PP]

“ — *Los profesores te dicen que hay que tratar a todos igual, pero si a ti te tratan mal no puedes tratarle tú a él como un Dios. ”*

[G9ESOC]

Al margen de los tiempos más regulados para la actividad docente, poco más puede decirse acerca de cómo o dónde se educa en valores. Espacios como comedores y patios u otras zonas de uso común y las relaciones que en ellos se producen entre el alumnado y con personal no docente apenas son, salvo algunas excepciones, objeto de intervención para el aprendizaje en valores. Lo más que parece percibirse es la importancia que en ellos, como en el resto del territorio escolar, tienen los que se perfilan como valores centrales (respeto, disciplina, orden) regulados en las normas de comportamiento y convivencia elaboradas en cada centro.

Por otro lado, resulta llamativo que no se menciona la utilización de las nuevas tecnologías, ni dentro ni fuera de los centros. En un tiempo en el que las nuevas herramientas de la comunicación como móviles, chats, foros, messenger, weblogs y páginas de perfil están transformando las pautas de ocio convencionales entre los más jóvenes, la escuela y las familias se distancian de esa realidad. Parece como si estos espacios que configuran y articulan en gran medida las redes sociales de los alumnos, no fuesen susceptibles de ser abordados como espacios en los que actúan los valores. De hecho, el alumnado no registra consignas para actuar ante un mundo que potencialmente puede resultar peligroso y en el que “navega libremente” con mucha curiosidad y poca información y criterios para garantizar una experiencia positiva. La desprotección se acrecienta por el desconocimiento que, en muchos casos, las familias y los profesores poseen al respecto. Así pues, hace falta, en primer lugar, formar al profesorado y a las familias en las claves que están manejando los jóvenes y, posteriormente, enseñar a los usuarios jóvenes a gestionar la información y a prevenir los peligros que el uso de las nuevas tecnologías conllevan.

En consecuencia, el problema pedagógico no es la mera transmisión del “saber”, sino enseñar al alumnado a hacer frente de modo racional a la ingente y sobrecogedora cantidad de información disponible en una determinada disciplina científica. La formulación de problemas relevantes, la planificación de estrategias de búsqueda de datos, el análisis y valoración de las informaciones encontradas, la reconstrucción personal del conocimiento deben ser las actividades de aprendizaje habituales en el proceso de enseñanza, en detrimento, de la mera recepción del conocimiento a través de apuntes de clase. Por lo que el profesor debe dejar de ser un “transmisor” de información para convertirse en un tutor que guía y supervisa el proceso de aprendizaje del alumnado. (Area Moreira, 2000: 130)

Las nuevas tecnologías y las nuevas prácticas y relaciones sociales a través de ellas no parecen estar siendo objeto de intervención en valores y, pese a su relevancia en la cultura juvenil, tampoco están siendo utilizadas como recurso para la educación en valores. Con la excepción de las escasas referencias a los “juegos de ordenador” que se emplean en algunas sesiones de tutorías, ética o religión para trabajar hábitos y valores y que no entusiasman, resulta significativo el escaso aprovechamiento que se hace de las herramientas que proporcionan las nuevas tecnologías para el desarrollo de las potencialidades creativas y relacionales de los

jóvenes. Más allá del clásico visionado de películas no se vislumbra nada, cuando el alumnado vive sumergido en una cultura eminentemente audiovisual. Digamos que la escuela recurre a prácticas que resultan un tanto “rancias” para un alumnado que pertenece a una generación que crece con la red y utiliza Internet para relacionarse e intercambiar recursos continuamente y que conocen perfectamente los medios de comunicación, sus intenciones y sus mensajes (Boszma y Groen, 2006). No se enseña a consumir televisión o cine de manera racional y consciente, ni a aprovechar tecnologías como las cámaras digitales incorporadas a los móviles que todos poseen, para desarrollar y potenciar la creatividad o los valores. Se desaprovechan igualmente las herramientas disponibles (foros, correos electrónicos,...) para facilitar la relación y coordinación entre centros y familias, entre alumnos y centros o entre los alumnos entre sí. Paradójicamente, aparecen experiencias de participación relativas a buzones físicos de sugerencias cuando los jóvenes han pasado de utilizar los formatos escritos tradicionales a utilizar otro tipo de vías (correos, mensajes sms, messenger,...).

Se mire a lo que se hace o a lo que no se hace, la opinión del alumnado refrenda la idea de improvisación, eventualidad y falta de formación y recursos pedagógicos en el aprendizaje en valores. La experiencia escolar del alumnado corrobora que el tratamiento de los valores se caracteriza mayormente por la dispersión y la improvisación, dependiendo excesivamente de la voluntad del profesorado cuando no de la oferta y disponibilidad de los recursos del momento (campañas, cursos, etc.), con el riesgo de que la sucesión de programas o acciones puntuales, si no se logra un cierto grado de “autenticidad” por parte de la comunidad educativa, se viva como un “sermón” de vacío discurso. Falla la transversalidad, especialmente en la ESO, y los espacios y tiempos protagonistas para la reflexión o el debate de valores como las tutorías y a las asignaturas de ética, religión o alternativas a éstas, adolecen de falta seriedad y receptividad del alumnado. Lo que cuenta el alumnado sugiere falta de instrumentos, estrategias, prácticas actualizadas y efectivas que ayuden a enfocar la transversalidad y aplicarla de forma eficiente.

6.4 Dificultades en la transmisión en valores

La experiencia escolar refleja, a modo de espejo, cómo y en qué aspectos se duele la escuela de su desgaste y debilitamiento y muestra una certeza: la falta de claridad sobre cómo puede validarse como agente de transmisión en las nuevas condiciones sociales. La escuela en las voces del profesorado se siente sola. Y la escuela en la experiencia del alumnado es una reserva, de normas, de límites, de valores, de experiencias.

Ubicada en este escenario, la educación de valores en los centros escolares acusa estas mutaciones. Tal es así, que muchos de los problemas identificados no reflejan sólo dificultades específicas sino que remiten a los procesos sociales y culturales que caracterizan

a nuestras sociedades. No obstante, sin perder de vista estas condiciones, el análisis del aprendizaje de valores en valores ofrece información relevante acerca de las dificultades que observa el profesorado en el trabajo con los valores. Algunas de estas dificultades, las referentes a la transmisión de algunos valores, se han tratado en el apartado previo. Aquí se comentan aquellos identificados como trabas o dificultades en la transmisión, esto es, en el trabajo con los valores en general.

El alumnado en general, desde Primaria hasta Secundaria, tiene muy claro que la escuela es un territorio regulado, un espacio en el que la norma y los límites adquieren una relevancia significativa y dan sentido a la experiencia escolar. Frente a la escuela se sitúan para el alumnado el resto de los territorios — la familia, la calle, los amigos — en los que la norma y los límites se perciben más débiles. Si en la escuela las relaciones están mediatizadas por el cumplimiento de las mismas y las sanciones, en la calle no sucede así:

“ — *Es que aquí lo que pasa es que te obligan a comportarte bien y así, pero luego cuando sales a la calle pues ya no te están obligando, entonces no es lo mismo. Igual las cosas que te obligan a hacer aquí en la escuela pues es justo lo contrario de la calle porque en la ikastola no te atreves a...*

— *Por ejemplo, yo en el pueblo pues en las fiestas cojo petardos y vamos por ahí haciendo lo que queremos pero en la ikastola no podemos hacerlo.*

— *Ya, en la ikastola te ponen faltas y así, pero lo haces en la calle y tan solo te riñen o protestan. ”*

[G5PC]

En este escenario normativo, la incoherencia entre mensajes y práctica tiene un gran efecto “desactivador” en el aprendizaje de valores. Sensibles a la falta de autenticidad en los mensajes, el alumnado necesita comprobar entre otras cuestiones, cómo el sacrificio y el esfuerzo personal que se defiende desde el profesorado, es tenido en cuenta a la hora de las valoraciones, cómo desde el centro se ponen los medios para que el alumno se sienta escuchado y valorado, cómo existe un trato igualitario entre alumnos, como lo que se transmite es creíble. En el aprendizaje de valores adquiere vital importancia los mensajes que le llegan desde la dimensión más práctica y desde la autenticidad de las personas a las que se estima. La autenticidad es clave para la interiorización, de ahí que la figura del profesorado como modelo de comportamiento y contraste ético aparezca una y otra vez en los discursos. Se reclama así la implicación del docente, la fusión entre el discurso y la práctica de los valores

que se predicán. Esta es otra de las cuestiones que focaliza las críticas del alumnado. La falta de continuidad entre mensajes relacionados con valores determinados y la práctica dentro de la escuela por parte de la labor docente. El alumno necesita aprender comportamientos desde su vivencia en y con los docentes. Se exige al centro escolar una continuidad intachable entre teoría y comportamientos reales, y son constantes las alusiones a comportamientos del profesorado que no se ajustan al patrón definido como ideal: trato equitativo entre alumnos, cumplimiento de las normas de respeto, horarios,...

Otra dificultad deriva de la tan reiterada división y distancia educativa entre escuela y familia. Desde la perspectiva del alumnado, no se puede afirmar que no haya una coherencia entre los valores que se intentan transmitir en la escuela y los que se trabajan en el ámbito familiar, ya que las experiencias personales de cada alumno varían mucho de unas familias a otras. Lo que sí se evidencia es que existe una falta de continuidad en la relación que se establece entre la escuela y el ámbito familiar. Faltan mecanismos que faciliten la relación entre los padres y las escuelas y que posibiliten la continuidad de los conocimientos adquiridos en relación a los valores.

“ A mi a veces una persona me cae mal y la profesora me dice que juegue con ella y yo no quiero y luego se lo digo a mis padres y mis padres igual me dicen pues tu no estés con esa persona vete con los demás pero en el colegio me dicen que está con esa persona. ”

[G4PC]

“ — No, no hay tanta diferencia entre lo que te dicen en casa o en el cole. Porque igual los profesores dicen desde su punto de vista, y los padres lo aplican desde el tuyo. Tú tienes que tomar parte de lo que te dicen en el colegio y sacar otra parte del de tus padres que te pueda ayudar. Y desde ahí ya haces tu parte, lo que tú piensas de eso.

— ¿Vuestros padres os darían la razón en todo al colegio?

— No (Todos).

— Yo me acuerdo que en mi caso, en el colegio se planteo ponerme un informe de comportamiento, entonces mis padres dijeron que vale. Pero ahora lo ven tan tarde que dicen que no. Que no es útil.

— Supongo que quieras o no son personas con puntos de vista los profesores y los padres, yo creo que pueden chocar. Yo conozco algunos casos de que elige un instituto u otro dependiendo del punto de vista

ya pueda ser político, o ideológico de los padres. Pues por eso, porque son puntos de vista diferentes y siempre el profesor puede decir algo con lo que el otro no le de apoyo.

—La materia que damos en general, a mis padres algunas cosas no lo ven importante. Y hay profesores que creen que es vital. ”

[G11ESOC]

De hecho, en los centros se incide en una serie de comportamientos y valores que son desconocidos por las familias (sostenibilidad, agenda local 21,...). Se intentan transmitir una serie de actitudes ante las que los padres carecen de información, con lo que es resulta complicado que el alumno encuentre una coherencia entre lo que recibe en la escuela y lo que comprueba en casa. No es que haya valores contrapuestos sino que no hay un espacio en el que se puedan encontrar. Por tanto, no es que haya disparidad de criterios sino que no se conocen y reconocen entre sí.

4 LA EXPERIENCIA DE LAS FAMILIAS: NI CONTIGO NI SIN TI

4

La experiencia de las familias: ni contigo ni sin ti

Que la escuela logre resultados satisfactorios en la educación de los alumnos es algo en lo que, comprensiblemente, piensan todas las familias a la hora de elegir los centros educativos a los que envían a sus hijos. En los últimos años se ha acuñado una expresión fetiche que viene a resumir ese producto: “calidad”. Los centros educativos se esmeran en transmitir a las familias las cualidades propias de su producto educativo y las familias centran sus expectativas en la “enseñanza” (el currículo) que los centros ofertan. Ya no se trata sólo de escolarizar a los hijos e hijas, se trata además de escolarizar acertadamente. La amplia mayoría de estos padres y madres, sobre todo en el caso de ellas, han conocido la escuela de las oportunidades y protagonizado un cambio sustancial en la últimas décadas, la extensión de los niveles de instrucción a amplias capas de la población. En conjunto se trata de generaciones más formadas durante más tiempo y con mayor intensidad, algo que posibilita un grado de descubrimiento y reflexión personales (Beck, 2003). Son conscientes del potencial de movilidad inherente a las trayectorias educativas, a pesar de pertenecer a una generación que ha visto como se desvanecía la promesa meritocrática. Quizás no sean tan crédulos en las posibilidades de la educación para asegurar la movilidad ascendente, pero saben que la educación es un activo diferencial en el acceso a las oportunidades profesionales individualizadas del mercado de trabajo e intuyen algo que en su condición de padres o madres adquiere una relevancia significativa: la educación puede proteger a sus hijos e hijas de la movilidad hacia abajo, de la exclusión social.

Sin duda, el grado de conciencia y los niveles de incertidumbre que genera diseñar los itinerarios educativos de los hijos e hijas varían según las condiciones sociales y los recursos objetivos y simbólicos de los que disponen las familias y ello explica las diferentes elecciones y estrategias educativas entre las familias y dentro de ellas. Pero puede hablarse de una preocupación compartida, más o menos reflexionada, por *elegir adecuadamente* que alcanza incluso a los niveles previos a la escolarización obligatoria, es decir,

“Los padres esperan de la escuela una utilidad social, la adquisición de un “capital escolar” diferencial que permita comprometerse mejor en la carrera de los niños.”

(Dubet & Martuccelli, 1998: 128)

A qué se concede importancia a la hora de elegir el centro educativo, qué se espera de ellos, cómo el currículo de los centros se ajusta a lo que se cree puede ser decisivo para su futuro, en fin, cómo “lo que enseñan” puede moldear las posibilidades educativas, profesionales y vitales de un hijo o hija, son cuestiones a las que cada vez más centros educativos tratan de dar respuesta desde la insistencia en la mejora, calidad y eficiencia de su producto educativo. Su mensaje hacia las familias podría resumirse en algo así como “confíenos la formación de sus hijos e hijas”, algo que puede leerse como una solución profesional a todas las necesidades educativas.

Ahora bien, sean o no plenamente conscientes de ello, en la práctica las familias no confían del todo la educación de sus hijos a la institución escolar y a la hora de elaborar sus estrategias educativas ponen también en juego otras actitudes, valores y expectativas relacionadas con el desarrollo de los niños y su realización y felicidad personal. Además, como le ocurre a la institución escolar, el ámbito familiar también se enfrenta a los nuevos modos de socialización. En la sociedad individualizada, en la que toma protagonismo la autonomía de los individuos para tomar las riendas de su vida y construir creativamente sus vidas, la acción educadora y socializadora de las familias se está viendo modificada y debilitada en su sentido tradicional. Aun cuando los más jóvenes le atribuyen un alto valor, las familias tienen que competir con otras instancias que en las nuevas condiciones sociales llegan fácilmente y tienen gran peso en la cultura juvenil. En estas circunstancias se explica que padres y madres vean en la escuela y en los docentes, en sus hábitos, rutinas y prácticas, la compensación cuando no la delegación de su acción educativa. Como hemos podido constatar en investigaciones previas (Usategui y Valle, 2007), la comunidad docente se lamenta de la descarga de responsabilidad que la sociedad, especialmente las familias, hace sobre la escuela. La *desorientación* de las familias es percibida como expresión creciente tanto de *dimisión* como de *división* educativa sea por la falta o arbitrariedad de criterios formativos

sea por el disenso entre las actitudes, los valores y las normas fomentadas en la familia y en la escuela, lo que genera tensión y malestar crecientes.

Si se quiere evitar el círculo vicioso y estéril de los reproches, hay que comprender lo que encierran las fisuras entre escuela y familia en el marco de un *escenario educativo ampliado* (Bolívar, 2006: 120), en el que las nuevas formas de socialización y la influencia de otras instancias demandan una acción articulada, más allá del espacio y tiempo escolares. Y para ello, primero hay que enfocar el análisis hacia lo que Dubet y sus colaboradores llaman acertadamente el «*malentendido*» (Dubet, 1997) entre la familia y la escuela, hay que indagar en el sentido que las familias dan a la escuela.

Las representaciones sobre la función y la tarea educativa de la escuela y de los docentes, las actitudes y expectativas de los padres y madres en la elección de los centros, los significados que atribuyen a la formación en valores en la experiencia escolar, lo que creen que enseña la escuela y aprenden sus hijos e hijas, el modo en que se definen y posicionan como sujetos de la comunidad educativa constituyen varias de las dimensiones en las que se construye la experiencia escolar de las familias. Para intentar captar esta otra mirada de la socialización en valores en la escuela se han organizado cinco grupos de discusión de padres y madres de alumnado de enseñanza obligatoria¹, en los que se ha tratado de incluir razonadamente diferentes perfiles de elección y experiencia escolar (*v. ficha técnica*). Las voces de estas familias nos aportan datos comprensivos más que representativos de las familias de los escolares, esto es, pueden ser transferidas al conjunto de las familias pero en ningún caso son generalizables. De todas formas, hay que decir que si lograr la participación de los docentes en grupos de discusión fue costoso, la de los progenitores se ha complicado aun más, de ahí que se hayan realizado únicamente cinco de los seis grupos planeados inicialmente. ¿Desinterés? ¿Falta de tiempo? ¿Temor? ¿Desconocimiento? No lo sabemos. En todo caso es ilustrativo, porque está en la línea de lo que ocurre cuando se convoca, llama o invita a las familias a sumarse a actividades que, más allá de las preocupaciones inmediatas o de los actos festivos, buscan la reflexión sobre la acción educativa. Con todo, a lo largo de las distintas sesiones se ha tenido la ocasión de constatar que además de su disponibilidad inicial, el grupo de padres y madres con el que se ha trabajado, sea de la escuela pública sea de la concertada, compartía interés y preocupación por la educación de sus hijos e hijas, una alta valoración de la escuela y clara satisfacción con el trabajo de los centros.

Los interrogantes planteados a las familias en los grupos de discusión buscan provocar el discurso espontáneo de los participantes, el despliegue y desarrollo de argumentos

¹ Recordamos que el trabajo empírico en la investigación sobre escuela y valores se circunscribe al ámbito de la enseñanza obligatoria en Vitoria-Gasteiz. Tanto en el estudio anterior como en éste, el universo de referencia para la selección de las muestras estratégicas o razonadas es la comunidad educativa de la enseñanza obligatoria, esto es, docentes, alumnado, familias u otros agentes.

personales y grupales que permitan al investigador captar experiencias, significados, vivencias, percepciones a partir de las cuales interpretar sus acciones y su posición. En el caso de las familias, las preguntas se centraron en cuatro cuestiones, según este orden: las elecciones educativas de los participantes, sus expectativas y demandas hacia la escuela y con relación a la escuela y al aprendizaje y socialización escolar, el sentido y lugar atribuidos a la educación en valores en la escuela y, por último, su experiencia en los centros educativos y la definición de la acción y posición de las familias como sujeto de la comunidad escolar. El discurso elaborado por los grupos muestra las distintas posiciones desde las que se elabora, lo que explica que no se haga un tratamiento uniforme de los interrogantes y que el resto presente acentos y derivaciones diversas. Así debe entenderse, por ejemplo, la mayor densidad del discurso de los padres y madres participantes en las AMPA al abordar el papel de las familias en la escuela, o que en el grupo de familias inmigrantes algunas cuestiones sobre la integración y asimilación del modelo educativo de acogida hayan sido tratadas con más detalle que en el resto. Hay orientaciones y visiones encontradas, pero también problemas y dificultades compartidas, experiencias y significados comunes tanto entre los grupos como dentro de ellos. No puede decirse que los relatos de los grupos no se diferencien, pero las diferencias no permiten un tratamiento interpretativo desde cada una de las realidades de los grupos. De ahí que se haya articulado el análisis de modo transversal, resaltando las variaciones relevantes detectadas. Como veremos, la relación de las familias con la escuela es compleja y tortuosa, a veces se sitúa entre la indiferencia y la incomprensión, el reproche, pero no siempre la voz de las familias es tan dura con la escuela. Garreta y Llevot aciertan en afirmar que es necesario

“...establecer un nuevo contrato entre familias y escuela para reconducir una situación en la que la escuela debe potenciar la implicación, los docentes mantener su derecho a ejercer libremente y los progenitores a defender sus intereses y los de sus hijos.”

(Garreta y Llevot, 2007: 9)

Habría que deshacer el malentendido, porque escuela y familia han de encontrarse y colaborar.

1 El sentido de la escuela

La escuela es importante para los padres y madres quienes, en general, tienden a otorgar un elevado valor a la educación. Esto es algo que habitualmente ponen de manifiesto las encuestas sociales. En el caso de Euskadi, por ejemplo, la imagen de la educación y del sistema educativo por parte de la ciudadanía ha evolucionado al alza; según los últimos datos disponibles², más de dos tercios de los ciudadanos que tienen hijos en la enseñanza obligatoria la califican de “buena”. Además, la amplia mayoría de los padres/madres³ — ocho de cada diez — volvería a elegir el centro educativo en el que estudian sus hijos, lo que sin duda es un indicador de satisfacción. De esta opinión generalizada, con un notable alto, participan los integrantes de los grupos de discusión a quienes solicitamos una valoración cuantitativa tanto de la enseñanza recibida por sus hijos/as como de su satisfacción con el centro educativo. A primera vista, la experiencia de las familias parece positiva pero, ¿en qué descansa?

Para empezar, las conversaciones en los grupos muestran que la mirada de las familias se construye sobre todo a través de las experiencias y vivencias en torno a sus hijos e hijas, en contraste con la experiencia personal (la escuela que uno ha conocido) y, con la participación en la vida de los centros. Estas tres dimensiones están presentes tanto en sus elecciones, como en las expectativas y demandas a la institución escolar y, en última instancia, en el papel que atribuyen a la escuela en la socialización y la integración de los niños y jóvenes. Y, como es de comprender, todo ello no es ajeno al conjunto de creencias, representaciones, sentimientos y vivencias que conforman el diagnóstico de la sociedad y, especialmente, de los problemas y dificultades que amenazan el bienestar y la felicidad de sus hijos. Toda esta amalgama compone lo que nosotros denominamos sentido de la escuela para las familias y que creemos ayuda a comprender en qué condiciones se produce la transmisión en valores en la escuela.

En general, madres y padres desean que la escuela sea *útil* para sus hijos e hijas, pero también esperan que les sea útil a ellos en su responsabilidad y tarea formativa. No hay duda de que la valoración de la escuela se apoya en la convicción de su necesidad. Con la excepción de un progenitor disconforme con el sistema escolar y atraído por la corriente emergente del aprendizaje en el hogar sin escuela (*home learning*)⁴, y a diferencia de los docentes, las familias

² Según datos aportados por el último informe que sobre la educación ha realizado el Gabinete de Prospección Sociológica del Gobierno Vasco (GPSGV, 2004).

³ De ahora en adelante tomaremos la licencia de referirnos a los integrantes de los grupos de discusión como padres/madres o madres/padres indistintamente. Lo cierto es que hay mayoría de mujeres y que algunos grupos estaban prácticamente formados por ellas, por lo que nos parece que eso ha de reflejarse de alguna forma.

⁴ El debate en torno a la *desescolarización*, iniciado en los setenta por Ivan Illich (1976) entre otros,

no entran a cuestionar su obligatoriedad, ni siquiera el alargamiento hasta los dieciséis años. Un indicador de que la escuela forma parte del protocolo vital, constituye una experiencia normalizada y, seguramente, normalizadora de la vida de las familias. De hecho, cuando este padre plantea sus dudas y disconformidad con el sistema educativo y defiende la alternativa del aprendizaje doméstico, las sucesivas intervenciones del resto son ilustrativas y avalan ese sentido de *utilidad* y *necesidad* sociales con que desde el ámbito familiar se percibe la escuela:

“— Fernando: *Antes había mas libertad para el profesor, digamos era el que tenía la forma un poco de..., el método de educar, no tanto de educar sino de fomentar la imaginación del niño para que la desarrolle. Ahora ya es un método de libro, punto y pelota. Y se acabó con eso. Entonces, pues bueno ayer, ayer no, la semana pasada, salían hablando un poco de la educación individual en casa, ¿no? Y entonces, pues bueno, yo ya me lo había planteado.*

— Beatriz: *Yo le educaría pero no le enseñaría.*

— Ana: *Yo es que quieres que te diga es que puedes enseñarle materia pero es que tiene que relacionarse con los otros niños.*

— Fernando: *No, pero eso lo haces en actividades extraescolares.*

— Ana: *No. Es que tiene que aprender a relacionarse en todas las actividades. Ahora mismo su actividad laboral entre comillas es estudiar, vamos a decir.*

— Fernando: *No, si en eso estoy de acuerdo. Yo te digo que me lo empecé a plantear porque hay veces que...*

— Ana: *Si, pero es que tienes que dejar de trabajar para enseñarle tú.*

— Fernando: *Claro, es que es así que uno de los dos se tiene que quedar en casa.*

— Estibaliz: *Y luego, ¿trabaja el hijo igual en casa que si estuviera con un grupo?*

— Fernando: *A mi es que ha sido algo que siempre me he planteado, pero es que a mí el sistema que hay no me convence. Entonces, bueno, cuando lo vi, pues... no sé, no sé empecé a pensar ciertas cosas.*

— Ana: *Es que además yo creo que le estas privando de una parte fundamental en la educación y es la relación con los demás. Es que*

no siendo nuevo ha adquirido cierta notoriedad mediática en los últimos tiempos, sobre todo por la extensión de su práctica en algunos países anglosajones. Responde a enfoques y planteamientos pedagógicos y sociales de distinta índole y son variadas las razones por las que los progenitores optan por este sistema, así como las características de quienes lo hacen. En el sistema educativo español estas prácticas se sitúan casi en la clandestinidad puesto que la ley obliga a escolarizar a todos los niños y niñas de 6 a 16 años.

para vivir en esta sociedad necesitas relacionarte con el resto del mundo. Y a mi me parece que de privarle de una parte fundamental, yo desde mi punto de vista. ”

[FAM2 Concertada no participante]⁵

La discusión sirve para describir, a modo de contrapunto y de manera espontánea, varios argumentos que están en la base de la utilidad y necesidad de la escuela: aprendizaje de conocimientos, porque en la familia no puede proveerse de ello; aprendizaje social, porque hay que aprender a convivir y para ello se necesita al grupo, más allá de la familia; cuidado de los más jóvenes, porque la escuela es necesaria en la conciliación trabajo-familia. Tras esos argumentos pegados a la realidad personal se perfila una concepción muy instrumental de la experiencia escolar que, a grandes rasgos, parece ser la dominante también en el resto de los grupos. Digamos que la demanda a la escuela se dibuja fundamentada en dos aspectos que, evidentemente, se entrelazan. La competencia *instructiva*, manteniéndose bastante nítida la consideración de la escuela como transmisora de conocimiento y, por ende, de las competencias y habilidades necesarias para poner las bases de la futura inserción socio-laboral. Y la competencia *educadora*, entendida ésta como socialización en normas y valores necesarios para desarrollo de identidades que sepan conducirse socialmente. Las siguientes expresiones documentan esta idea:

“ Bueno, quizás a mí lo que más me preocupa es..., hombre, es importante el nivel de materias que puedan tener, pero quizás lo más importante al final es que sean personas normales. Es decir, se oyen tantas cosas que... pues que estén dentro de una sociedad con unos determinados valores que sean... que se rijan un poco por ellos más que lo que es la materia así como tal. Matemáticas y todo eso, evidentemente sí, pero yo creo que un poco que acaben siendo personas cuerdas, porque yo creo que parece que se ve que desvaría mucho la gente. Entonces, pues que sean personas normales, con unos valores que respeten a los demás, que se respeten así mismos y que eso les lleve a ser felices que al fin y al cabo es lo que todos queremos, creo. ”

[FAM2 Concertada no participante – Ana]

⁵ Los nombres utilizados en las viñetas extraídas de los grupos de discusión con las familias son todos ficticios. Se ha preferido utilizar nombres a fin de lograr humanizar y personalizar las opiniones de los participantes.

“Pues yo en un principio que aprendan conocimientos, ¿no? Y luego, respeto a sus semejantes, y luego normas de convivencia. En el colegio se convive mucho y hay muchos... entonces saber que esos roces, pues saber hasta donde hay que saber aguantar. Entonces, eso si que salgan un poco y que sepan desenvolverse en pequeños problemillas que tengan ellos, pues no se...enfrentarse a dificultades. Eso también tenemos nosotros que trabajar desde casa dando responsabilidades a cada edad. Entonces pues eso primero el adquirir conocimientos y luego, eso aprender pues el respeto a sus seres semejantes, las normas de convivencia y no se...”

[FAM1 Pública no participante – Blanca]

“Yo quiero que la enseñanza sea global y que se le den a mi hijo conocimientos y normas, yo personalmente, lo del conocimiento está bien pero busco las dos.”

[FAM4 Concertada participante – Juan Carlos]

“Yo creo que la escuela tiene que educar en conocimientos pero también tiene que educar en valores y que la valoración de las familias en la escuela es fundamental.”

[FAM3 Pública participante – Laura]

1.1 La competencia instructiva

Una de las preocupaciones del colectivo docente es, precisamente, que en el amplio escenario de aprendizaje que ofrece la sociedad de la información, la escuela y ellos como mediadores tienen grandes dificultades para hacer frente a la erosión del sentido y utilidad de la experiencia escolar como fuente y autoridad de conocimiento, especialmente frente al alumnado, pero también en alguna medida con sus progenitores. Sin embargo, en los grupos con los que hemos trabajado apenas se menciona esta cuestión. A los ojos de las familias la escuela no se desdibuja en su competencia instructora. Es algo que se le supone. Cuando los padres/madres hablan de sus elecciones, por lo general no se refieren tanto a la calidad o el tipo de enseñanza como a sus referencias. Además de la proximidad, “conocía el centro”, “había oído hablar”, “estudí allí”, “sabía de hijos de amigos que iban allí y estaba contenta”, “una

profesora me lo recomendó”, “conocía a profesores” son los argumentos con los que los padres y madres tratan de mostrar la convicción de haber hecho una buena elección. Vemos así que las experiencias propias o cercanas resultan decisivas a la hora de valorar la oferta educativa de los centros, tanto de los públicos como de los concertados. Ahora bien, entre los padres/madres de la enseñanza pública se recuerda que la enseñanza pública es “de calidad”, mientras que los de la concertada no parecen necesitar hacerlo, como si el hecho de elegir un centro concertado ya la garantizara. Las valoraciones de la red no elegida se centran más en aspectos formativos que en la instrucción, pero no faltan. Las apostillas en los grupos de la red pública sobre la calidad de la enseñanza, la elección y preparación del profesorado o el nivel de competencia en educación especial, sin duda son una manera de autoafirmarse en un entorno social que aun tiende a dudar de la enseñanza pública:

“ — *Leire: Bueno, pues en principio sí, por convicción, pues porque me parece que tengo así algunas amigas que son profesoras y el nivel educativo sí que era mejor antes en la privada, pero es que ahora, la verdad es que es muy parecido. Entonces, la verdad es que no veía yo la necesidad de un centro privado.*

— *Blanca: Tenemos igual el concepto de hace años de que no es igual, de que los colegios que eran privados sí que tenían a lo mejor, mejor profesorado. Pero ahora la pública tiene profesorado mas preparado, porque pasan muchos mas exámenes que los de la privada. Lo que pasa es que la privada tiene la fama, pero el profesorado de la pública es muy bueno, esta súper preparados, les hacen pasar muchas mas cribas que las que están en la privada.*

— *Mari: Yo tuve oportunidad de ir a la (centro concertado), porque nosotros veníamos trasladados y teníamos que buscar un colegio. Y no quise que fuera allí, no me gustó. De hecho estaba sucio y esa es una de las cosas que no me gusto. ”*

[FAM1 Pública no participante]

Se comprende esta actitud cuando se toma nota de las comparaciones que se cuelean en el discurso de algunos padres/madres de la concertada: “globalmente la privada tiene más calidad”, “hay profesores que en los institutos entran con la lección aprendida para poder impartirla en euskera”, “se cuidan más los idiomas, el inglés”, “las instalaciones deportivas”. La mirada del grupo de familias inmigrantes rompe esta dinámica al introducir un tercer elemento de comparación: la escuela en su país de origen y su experiencia en ella. Se alaba o se cuestiona la calidad de la enseñanza según se considere mejor o peor que aquella, sobre todo con relación

a la metodología, al modo de aprender y al nivel de enseñanza de idiomas, en concreto, del inglés, con no poco orgullo identitario y de clase de quienes dejan claro que ser emigrante no es sinónimo de falta de formación, sobre todo cuando se viene de algunos países sudamericanos:

“—Hugo (Colombia-Concertada): Pero a mí me gusta este sistema. ¿Sabes porque? Porque por ejemplo yo le explico a mi hija como me enseñaron a mi o como yo he aprendido y me dice no, papá, es que es así. Si me pongo a analizar bien lo que le enseñáis vosotros en el colegio ¿sabes que digo yo? Este método lo hago yo y este método lo aprendo, porque me gusta. El modo de enseñar aquí es buenísimo. La calidad es impresionante, yo lo digo de corazón porque mi hija incluso aprendió a leer un año antes que mi hijo. Así que la educación aquí es buenísima.

— Isabela: En Argentina la educaron es buena, porque hay mucha diferencia entre la pública y la privada. La privada tiene todas las herramientas como para poder andar bien, y la pública esta totalmente dejada. Yo si estuviera en Argentina la llevaría siempre a una privada, a una pública no podría y aquí estoy muy contenta con la pública. Yo la diferencia en la educación no veo tanto.

— María José (Argentina-Concertada): Yo no estoy de acuerdo. Si yo comparo cuando estudio mi hija en un colegio privado, ingles castellano y estudiaba desde la ocho de la mañana hasta las tres de la tarde, tenían mas escolaridad y el nivel inclusive era mas alto. Cuando tenía cinco ella escribía palabras en ingles y hablaba cosas en ingles y acá yo lo comparo con la más chica que ahora esta en cuarto grado pero cuando estaba en segundo grado de acá no tenía el mismo nivel que tenía la mayor allá. No lo llego a alcanzar nunca. Aquí otro problema que yo tengo es con las letras y los números, porque no escriben, son todo libros, libros y mas libros. No escriben en el cuaderno y ni practican letras. Y la metodología de aprendizaje inclusive es distinta.

— Carla (Ecuador-Pública): Es que en nuestro país se utiliza el cuaderno mas, el dictado, las copias.

— Hugo (Colombia-Concertada): Pero yo necesito decir algo. (...) en cuestiones del ingles, no da la talla. De hecho yo le tengo a mi hija una profesora privada, para reforzar un poco el ingles.

— Carol (Argentina-Concertada): El ingles es muy malo y el euskera poco querible... ”

De todas formas la preocupación por el nivel de enseñanza de los idiomas no es exclusiva de este grupo. También está presente en los padres/madres de la concertada. En las estrategias electivas de algunas familias el estudio de otros idiomas adquiere una gran relevancia, sobre todo en el caso de los progenitores que ya dominan el inglés o el francés y que, dada su condición, pueden valorar el trabajo de los centros, “además, tiene muy buen nivel de inglés, algo que era importante para nosotros”, “si nos quitas los nativos se va todo al traste”. Las lenguas constituyen la única materia curricular sobre la que se esbozan críticas a la calidad de la enseñanza y la competencia del profesorado porque “no se enseñan bien”. Esta consideración alcanza también a la segunda lengua oficial de la CAV. Quienes protagonizan este debate son madres/padres de la concertada con un perfil de clase alta y en sus críticas resuena el lamento por la pérdida de la distinción. No se vive así cuando la extensión del plurilingüismo significa el acceso normalizado a lo que antes fue un capital cultural reservado a otras clases sociales y trayectorias educativas. En la perspectiva de algunos padres el refuerzo de la lengua extranjera, una demanda de todas las capas sociales, se identifica con la calidad e imprime valor a la escolaridad obligatoria de la sociedad globalizada:

“ Ya con cinco años y dando inglés, con cinco años y dando inglés, desde tercero de infantil. Y de hecho sabe algo de inglés, quizás sepa más que yo que no se nada. Ya a mí me parece fenomenal. Y eso es algo que antes no había pero que ahora sí que lo hay (...) creo que es en general en más centros. ”

[FAM1 Pública no participante – Fermín]

Aunque creen en ello, la mirada de las familias no es indiferente a cuestiones que tensionando y socavando la confianza y creencia en la competencia y legitimidad instructiva de la escuela. Como sabemos, la existencia de públicos escolares heterogéneos es una de ellas. La presencia en el aula de una amalgama de situaciones como discapacidades, escolarizaciones tardías, procedencias culturales diversas, problemas de disrupción y violencia, objetores escolares, no pasa desapercibida para algunos padres/madres que tienen dudas sobre la gestión eficaz de la diversidad en esas condiciones. A éstos la escuela inclusiva y obligatoria, sin duda, les plantea interrogantes, cuando no les inquieta, sea por el impacto que pueda tener en el ritmo de aprendizaje del grupo de sus hijos/as, sea por el efecto mimético que pueden desencadenar determinados comportamientos. Incluso viendo en la diversidad un valor, padres/madres de la enseñanza pública, principalmente, se muestran también temerosos, especialmente porque se tiene conciencia de su impacto diferencial entre las dos redes, especialmente cuando se tienen los hijos/as en algunos centros de Secundaria con mayor población escolar de procedencia extranjera:

“ — Marta: Yo creo que aparte de la diversidad, que a mí en un principio también me parecía mal, yo tengo una hermana profesora y dentro de la ignorancia que tenemos muchos, tenemos que saber cuando empezó aquello de meter a los chavales discapacitados con niños normales pues dices es que esto no puede ser. Bueno pues hay que saber que tienen un apoyo y que no están todo el rato con los compañeros atrasando las clases y demás. Mis hijos han estado y de hecho con todo tipo de personas, de mayor estuvo con tres niños sordos en la clase, y los últimos años en (centro), con otros dos o tres sordos en la clase y bueno diversidad está bien pero es un problema que yo veo.
 — Laura: Yo también creo que es un problema,, según como lo tenga planteado el colegio en el aula implicada.
 — Eva: Mientras no sea un número más de..., no preocupa, te quiero decir, pues no, por lo que dices, porque hoy en día ese número no es tan grande como para ser alarmante me parece a mí, ¿no? Pero bueno igual hay que plantearse alguna otra cosa. Igual hay que ver la escuela pública y la concertada en ese momento. ”

[FAM3 Pública participante]

“ Mira, en clase mi hijo, el de siete años, ha venido una niña hace un mes. Y ya esa niña, es colombiana bueno pues tiene clases de apoyo, clases para el euskera, tiene un psicólogo. O sea, ya está arropada y ya está integrándose e intentándose poner al ritmo del resto del grupo. Yo entiendo que cuando hay una es muy fácil, pero cuando hay muchos será imposible. ”

[FAM1 Pública no participante – Leire]

Pero esta actitud comprensiva no es la que define a la mayoría. Por mucho que conozcan y sean conscientes de la existencia de experiencias positivas, la diversidad y todo lo que se genera en torno a ella tiende a percibirse y sentirse como una amenaza para el rendimiento escolar y, ¿quién desea eso para sus hijos/as? Más aun si el propio profesorado duda de ello, como confiesa este padre de la pública:

“ Yo no digo que no lo tenga ahora, pero a mí no me gusta lo que veo simplemente. Lo que había hace veinte años no es lo que hay ahora. Y es más, a mí una profesora que estaba y está ahora mismo me dijo

“lleva a los chavales”, que es vecina mía, a (centro), “no los lleves al mío”. Con eso te lo digo todo, y es profesora.

[FAM1 Pública no participante – Fermín]

No digamos ya si se vive el problema en primera instancia, especialmente en la ESO:

“Yo, el mío mayor, el pequeño va a (centro1) y el mayor que va a (centro2), el tema de inmigrantes es... aquello es... horroroso, casi el Bronx, es una pasada. Los profesores sí que están implicados, pero los profesores están amenazados. En secundaria es una pasada. Hemos metido mucha caña los padres ahí, en plan de ver muchas cosas porque hay muchas cosas ahí, en plan de drogas, en un patio, ha habido un montón de problemas y lo que pasa es que bueno, como la enseñanza obligatoria es para todos, esa gente tiene que quedarse ahí, y es que parece que van todos a (centro2).”

[FAM1 Pública no participante – Sonia]

Por eso las familias actúan consecuentemente y despliegan una estrategia explícita en la búsqueda de ambientes o climas escolares homogéneos. Ciertamente es que, como reconocen los padres/madres de la pública las experiencias pueden variar dependiendo de las características de los centros, pero la creencia instalada y objetivamente avalada por los datos, de que la red concertada es más selectiva actúa. Se trata de una estrategia preventiva que a veces funciona pero que no siempre tiene éxito. Esquiva un tipo de diversidad y los problemas que de ella se derivan, pero el profesorado ha de seguir afrontando diferencias de capacidad y aprendizaje, distancias culturales y sociales, hábitos diversos, pluralidad de referentes educativos y normativos... y los padres/madres también temen eso. Los problemas de disrupción y convivencia, la presencia de elementos incontrolados provoca un discurso inculpador, a escuela y docentes se les sitúa bajo sospecha de descontrol, porque fabrican rechazo y fracaso escolar, lo cual a los ojos de las familias le priva de sentido instructor:

“ (...) desde que va al colegio me están destrozando al niño (...) En el sentido de enseñanza están saliendo perdiendo ellos, porque está comprobando que al no tener la disciplina realmente que yo opino que deberían de tener más. O también puede ser que haya muchos padres que desde casa no hacen lo que debieran, ¿eh? Luego tiene las

consecuencias que... lo que se está oyendo ahora y que tenemos miedo, que yo no quiero que le pase a mi hijo, yo veo que le está pasando. O sea, yo veo que mi hijo llega a casa y dice: "es que me está diciendo el profesor esto pero yo no lo voy a hacer porque no me da la gana". Y yo le digo, "tu vas a hacerlo que te dice el profesor". No, ¿entiendes? Cuando yo eso jamás hubiera pensado que me lo hubiera dicho. ”

[FAM2 Concertada no participante – Beatriz]

“ Yo de todas formas, a mi la dirección de los colegios no se si realmente toma cartas en el asunto cuando realmente tiene algún problema de estos que realmente cambia la estructura del ritmo de clase. También yo creo que se deja pasar porque es un niño problemático pero el problema es que sigue siendo un niño problemático. Y seguirá siendo un niño problemático porque no se toman medidas. ”

[FAM2 Concertada no participante – Teresa]

Saben el peso que tienen los pares y para algunos, “las influencias”, “las relaciones” conforman una suerte de *bestia negra* ante la que se ven en clara desventaja. Como veremos, la debilidad de una institución escolar que está obligada a tragar con todo es un tema recurrente para estas familias que se atrincheran en un discurso nostálgico con tentaciones segregadoras, como muestra la demanda de una escuela que separe y diferencie en función del rendimiento:

“ A mí sí, hombre, se que es una medida que puede ser discriminatoria. Es decir, el que va bien, va a un grupo de niños y el que va mal, va al grupo que va mal. Y al final, es encasillarlos. Pero es verdad que el que va mal entorpece al que va bien, y es un poco mezclar ahí... el nivel educativo se esta bajando. Me parece difícil. ”

[FAM2 Concertada no participante – Teresa]

“ Y, ¿sabes lo que te van a contestar? Que no pueden hacer nada con ese niño. Ese niño tiene que estar integrado en la sociedad. Eso es lo que te van a contestar porque yo mis hijos lo han padecido. ”

[FAM2 Concertada no participante – Estibaliz]

1.2 La escuela educadora

Desde el punto de vista de las familias no hay dudas sobre la *competencia educadora* de la escuela, pero sí discrepancia en su alcance y confusión sobre sus límites. Como se ha visto, que la escuela provea de “educación” es, a grandes rasgos, una expectativa compartida. Con algún discurso de excepción en el que asoma la disociación entre educar y enseñar, enfatizando en la escuela la especialidad en lo segundo, a la escuela se le reconoce y demanda sentido y finalidad socializadora y con ello un peso importante para la adquisición de normas y valores necesarios para la integración social y en la construcción de identidades que sepan conducirse en sociedad. Leído hasta aquí todo parece razonablemente aceptable. Pero sólo hay que escarbar un poco. El sentido de la escuela como institución transmisora de valores y normas se fragmenta y diversifica bajo la mirada caleidoscópica de las familias que definen sus expectativas y demandas conforme a su propia acción educativa y a las circunstancias y experiencias escolares de sus hijos e hijas. Dicho en otras palabras, la atribución de peso a la “educación” en la escuela estaría ponderada por la seguridad y confianza de las familias en su propia capacidad socializadora, lo cual a su vez tiene un encuadre social.

Lo primero que cabe preguntarse es si las familias admiten el diagnóstico de los docentes sobre la debilidad o dimisión educativa de las familias y la idea de que se está delegando en la escuela la educación de los hijos e hijas. Desde luego forma parte del discurso elaborado en la mayoría de los grupos. Nadie defiende esa postura abiertamente — no es probable que un padre o madre reconozca que se despreocupa de educar — sí como actitud percibida en un sector de las familias. Son “otros padres/madres” los que se despreocupan, “descuidan la educación de los hijos”, “pasan de todo” y pretenden que sea la escuela la que eduque a sus hijos e hijas: “opina que yo lo dejo en la escuela y que los eduquen”, “piensan que es el colegio el que tiene que ocuparse de la educación”, “delega mucho, es el colegio el que tiene que hacer y que hacer” “muchas veces se lleva al niño al colegio a que lo eduquen”. Las explicaciones refrendan la hipótesis del eclipsamiento de la capacidad educativa y socializadora de las familias con argumentos interpretativos varios; comodidad, desidia, falta de recursos, ignorancia, falta de autoridad y de límites en las familias, problemas de conciliación familiar y laboral, rupturas, consumismo, etc. Argumentos que también sirven para situar los problemas de orden convivencial en el aula y las ausencias y tensiones de la relación familia-escuela puesto que la demanda de una educación total no va acompañada en la práctica de un traspaso de autoridad y responsabilidad pleno al docente. Se reprocha este perfil clientelar que consume “educación”, especialmente desde el ámbito concertado:

“Hay muchas familias que llevan al niño a aparcarlo, es como un aparca coches y punto. Y ahí lo dejo y que me lo eduquen. Lo dejo a los cuatro años, sale a los dieciséis. Del colegio está haciendo muchas

familias un aparca coches. Aparco al niño y punto y lo estamos viendo en lo que acabas de decir, trabajan los dos, es que oye, el colegio abre a las nueve pero como empezamos a trabajar a las ocho, ¿podéis poner una custodia de niños de ocho a nueve?. El deporte escolar, muchas veces, yo he estado metido en deporte escolar, muchas veces estás viendo allí que te has dejado muchas horas y parte de tu vida para que otras familias puedan trabajar en ello, y dices resulta que dejan al niño a las diez de la mañana y vienen a recogerlos a las dos. Y llevo años y años en el patio y he visto a tres o cuatro padres que hayan venido a ver a sus hijos jugar. Y claro es que esto no es educación. Educamos en el deporte para que le padre y la madre, el niño y la hija esté un rato en el colegio. ”

[FAM4 Concertada participante – Angel]

Los participantes en los grupos se desmarcan intencionadamente de los padres/madres que ven en la escuela una «*institución total*» (Tudesco, 1995), suplantando su responsabilidad formativa en el plano personal, moral y cívico. La discusión da pie a diferentes discursos sobre el sentido de una escuela educadora y evidencia lo cerca que algunos padres/madres están de esperar de la escuela más de lo que ellos mismos están dispuestos a dar, compartir o aceptar. Así, se demanda a la escuela un cierto grado de continuidad con lo que se vive y enseña en la familia. Con ello en mente se toman las respectivas decisiones a la hora de elegir el centro educativo, aunque luego éste no responda plenamente a sus expectativas. No se entiende, por ejemplo, a esas madres/padres que cuestionan la religión y eligen un centro con ideario religioso, “pues entonces no le metas ahí”. Pero la cuestión es cómo se define esa continuidad, esto es, cuánto de diferente, cuánto de nuevo tiene que contener la socialización escolar. Y aquí es importante el contexto. Con mayor o menor grado de reflexividad, estos actores sociales perciben que algo ha cambiado en la transmisión y en la propia socialización de los más jóvenes. Las preocupaciones, los temores, las amenazas que perciben no son sino expresiones vivenciales y cotidianas de los cambios en la sociedad, la educación, la familia.

1.2.1 Sentido instrumental: una escuela para la inserción social

Para algunas familias que buscan “educación” para sus hijos/as, la demanda se centra en una socialización ceñida a la inculcación de principios y hábitos que permitan a sus hijos/as ser “personas de provecho social”, esto es, personas que sean “normales”, “que tengan unos valores”, “que se comporten con orden y responsabilidad”, “que sean disciplinados”, “que sepan

respetar”, “que vayan por el buen camino”, Estos padre/madres se muestran, por lo general, muy preocupados por las “malas influencias o compañías”, por el ambiente de violencia o agresividad en las aulas, por la ausencia de normas y la pérdida de autoridad en la familia, en la escuela, en la sociedad en general. Ven que los cimientos normativos y morales no son sólidos y se sienten inseguros, temen que sus hijos e hijas “vayan por algún sitio que...”, les conduzca a la exclusión. Por ello demandan a la escuela, luego al profesorado, un papel activo en el refuerzo de normas y reglas de trabajo y de convivencia en el grupo; es necesario que cumpla su función de controlar-vigilar, poner límites y, si es necesario, sancionar. A la escuela le corresponde «*construir otras identificaciones*» (Dubet y Martuccelli, 1998: 129), más allá de la cultura de pares, de las tentaciones del consumo, de la pereza o, en palabras de una madre, de la “patanería”.

En el discurso de estos padres aflora la nostalgia por la escuela que han conocido, añoran de ella su disciplina, el respeto al maestro, el orden, la calma de las aulas. Describen la escuela de sus hijos e hijas como un espacio delimitado, cerrado, más bien ajeno, algo desconocido para ellos, lo cual es comprensible si ellos no están implicados ni comprometidos significativamente en la vida del centro. A través de las experiencias escolares dibujan la escuela como una institución más débil e impotente, como un espacio más agresivo, en manos de un alterado y consentido alumnado y de sus sobreprotectores e indolentes padres. A los ojos de algunos, la misma escuela representa un peligro ya que no logra imponer la disciplina. Las viñetas siguientes ilustran lo que venimos diciendo, se han extraído del grupo de familias inmigrantes y del grupo de familias autóctonas de la concertada con perfil no participante:

“ — Carla (Ecuador): *La semana pasada llego mi hija con el jersey y un hueco aquí y debajo del jersey un huequito y me dijo que un niño le había pinchado y le había hecho un agujero con el bolígrafo. Yo pedí cita, porque en ese colegio hay que pedir cita para el otro jueves.*

— Hassam (Marruecos): *Lo mismo le ha pasado al hijo que está en el quinto. Tenía una semana de pista de hielo, y al día siguiente cuando venía a la una entra así y uno le había empujado y tenía todo esto herido e inflamado un poco el ojo, las rodillas. Y me llamaron de la dirección tiene que venir ahora mismo. Me dijo que ha pasado esto que uno le ha empujado y yo le he limpiado un poco con agua y está un poco mareado. Y yo le he dicho, ¿quién este chico el que ha hecho esto? Él sabe quien ha hecho eso. Y le dije luego la tarde vamos a llamar a sus padres. Luego ese día no le llamamos ni nada. Al día siguiente a las cinco de la tarde hemos llamado a los padres del chico. Me dijo el profesor que casi todos los días pasan estas cosas. Cada día tenemos uno, así que siempre cada día tienen uno.*

— Rosalía (Colombia): *Perdona, lo que me contestó el profesor, el*

director de allí me dijo que era imposible que le colocasen a cada niño un profesor para vigilarlos en los descansos. En el salón, ya lo controlaban, en el aula. Pero que fuera era imposible porque no le podían colocar un profesor a cada niño en la espalda para que le vigilasen. Mira, tú lo escuchas e igual tiene la razón, pero entonces ahí, ¿a quien responsabiliza uno? ¿qué hace ahí? ”

[FAM5 Inmigrantes Pública]

“ — Montse: Yo sí creo que ha cambiado mucho. Yo mi hijo, bueno los tres van... bueno dos van al mismo colegio donde yo estudié, y yo hablé con la directora y me decía «mira, ha cambiado muchísimo. O sea, antes os decíamos algo y lo hacíais, ahora decimos que hagan algo y no les podemos gritar, porque si le gritamos y al día siguiente viene el padre y oye, ¿tu que le has gritado a mi hijo? Y no podemos hacer ni la mitad».

— Ana: Pero ese problema viene... yo pienso que no es el colegio el que tiene el problema, es en casa.

— Montse: Los padres, los padres, sí, sí, sí.

— Ana: Al final yo creo que ahora siempre ha habido profesores más o menos duros, te quiero decir que cuando es muy duro nos quejamos porque es muy duro y cuando es muy blando porque es muy blando. Siempre tenemos alguna queja, eso está claro. Pero lo que está claro es que la falta de respeto ha empezado en casa. Si en casa hay una falta de respeto, cuando llegas a clase al profesor le falta al respeto porque en casa no lo tiene. Entonces eso es lo que hace que se haga una bola. Es decir, si éste no le respeta, yo tampoco, aquel tampoco, y veinticinco chavales contra un profesor, pues bueno, hay quien se hace duro y se hace respetar. ”

[FAM2 Concertada no participante]

Hay quienes entienden que no se puede pedir demasiado al profesorado y es la familia quien debe recoger el reto, “lo único que pueden hacer es ir paralelo, pueden ayudar un poco, pero no modificar al chico”, pero en el discurso de la mayoría hay decepción porque ellas esperan algo más que continuidad de la socialización escolar. Piensan que la escuela es complementaria, que la educación “se lleva de casa”, pero no del todo. Creen y desean que la experiencia escolar sirva para que sus hijos e hijas vean reforzados las creencias, valores y

normas en las que ellos educan, pero también que les ayude a “controlarlos” y habilitarlos para la vida social y, muy importante, que no les rebote problemas. Se sienten inseguros y lo que perciben de la escuela no les tranquiliza. Repiten mucho que mantienen el control en sus casas y manifiestan su indignación con esos padres que cuestionan al profesorado. Pero se trata de una afirmación de principios nada clara. Al tiempo que proclaman que ellos no tienen ni van a decir al profesorado lo que tiene que hacer, dan muestras de que no actúan en consecuencia porque cuestionan, sospechan y vigilan. La descripción de algunos de estos padres y madres concuerda con la referida por algunos docentes cuando señalan que sienten el “aliento en el cogote” (Usategui y Valle, 2007:49):

“ Yo, siempre que he ido a hablar con el profesor, el profesor me ha dicho siempre lo mismo, siempre. Es que no le vemos que le peguen. (...) hasta que vio mi hermana como le cascaban. Y estaba una monja delante; o sea... y no me digas a mí que eso tú no lo ves. Otra cosa es que lo quieras tapar. Pero ver lo tienes que ver por narices. Y cuando un niño se vuelve agresivo pues... mi hermano también llevaron a los niños el mismo centro y dijimos pues vamos a ir en el recreo, no metemos fuera del colegio; o sea, detrás de la valla y a vigilar, como ellos no vigilan. ”

[FAM2 Concertada no participante – Montse]

“ De otros niños o lo que sea, y porque realmente ellos a la hora de decir por ejemplo, a ver me estoy metiendo ya mucho en una cosa, pues a ver, os habéis pegado, pues los dos castigados, punto ya esta. Me da igual que hayas empezado tú o tú, castigados. Al día siguiente, otra vez, los dos castigados. Pero claro empiezan, hoy te castigo a ti, mañana a ti, luego al otro. (...) Yo no quiero ser pesada. No quiero estar ahí todo el día donde el profesor y que diga mira esta es la mamá pesada, la mamá que esta todo el día. Yo, bueno yo sé lo que hace mi hijo porque, a veces no, le castigo para que me lo cuente. ”

[FAM2 Concertada no participante – Beatriz]

“ Yo creo que por la parte que me a mí me ha tocado, yo creo que también depende del profesor. Este año por ejemplo, le ha tocado un profesor que bajo mi punto de vista es excesivamente estricto. Por un

lado les viene muy bien porque aprenden en clase desde el principio, hay que levantar la mano, ya no estamos en Infantil, estamos en Primaria y se hace una división, ¿no? Hasta ahora habíais actuado de una manera, pero ahora se acabó, se actúa de otra cada uno en su sitio, no podéis jugar, no podéis tal. (...) Y tú fíjate, llevan los críos ocho horas metidos en el colegio pues te puedes imaginar. ”

[FAM2 Concertada no participante – Teresa]

Admitir otra mano educadora sobre los hijos e hijas requiere grandes dosis de confianza, sobre todo cuando se trata de las edades más tempranas. Cierto es que son muchas las horas que se pasan en la escuela, una circunstancia que se convierte en argumento de peso para enfatizar la idea de que la escuela “no debe permitir ciertas cosas” y “está educando a nuestros hijos”, es decir, tiene tanta responsabilidad como los padres/madres. Pero una cosa es admitirlo y otra actuar en consecuencia dejando que así sea. Vemos que a algunas madres les encantaría poder estar en el aula y conocer de primera mano lo que en ellas ocurre para seguir protegiendo y/o controlando a sus hijos. Otras lanzan la idea importada de la escuela que conocen:

“Yo no sé si aquí hay muchos colegios que tienen circuito cerrado, en Argentina hay muchos colegios que tienen circuito cerrado. Se daban las clases y podías mirar por el televisor. Y acá no existe y eso es buenísimo. ”

[FAM5 Imigrante Concertada – Carol]

Ocurre además que la violencia escolar, un hecho que condiciona la mirada de todas las familias sobre la escuela, introduce un efecto amplificador sobre esta conducta, puesto que el más mínimo roce o problema les alerta, les aterra la posibilidad de que sus hijos sean acosados o acosadores. Implicadas afectivamente, esta amenaza se percibe seguramente magnificada. Ellas “han oído o leído”, “ya se sabe que...” son expresiones con las que se trata de subrayar que se está alerta ante un fenómeno que se ha convertido en lo más visible de la realidad cotidiana de los centros y de las aulas. Poco importa si la imagen corresponde con la realidad, si las sospechas son infundadas y magnificadas porque lo que preocupa es prevenir que ocurra y cortar un peligro que se proyecta como amenaza más allá de la infancia y de la escuela, “el problema está cuando tienen 14-15 años, lo noto y lo veo muchísimo en las noticias, están los alumnos pegando a los profesores”. Todo ello favorece un clima de ambigüedad y tensión en las relaciones entre la escuela y la familia porque al tiempo que se reconoce su legitimidad, se vive como una amenaza. La distancia entre lo que se espera de la escuela y lo que se ve que produce, agranda el desencuentro entre ambas.

1.2.2 Sentido integral: una escuela para “ser persona”

Como venimos diciendo, hay otras miradas y relatos de las familias sobre la competencia educativa. En ellas están igualmente presentes muchas de las vivencias y dificultades descritas. Padres y madres encuadran su experiencia en un escenario social muy similar en el que destacan la agresividad en las aulas, las adicciones, el fracaso escolar, la influencia de la cultura juvenil y que se explica desde la pérdida de la autoridad, el vacío de normas y valores, los cambios en los modos de vida familiares, la desorientación de las familias, la socialización blanda de los hijos/as, el consumismo. Con todo, varía el modo de interpretar o reinterpretar el sentido de la escuela en este escenario de riesgo e incertidumbre. Son otras las expectativas y demandas hacia la socialización escolar, porque es otra también la experiencia de la escuela.

Así, cabe distinguir una demanda a la escuela de formación en sentido global o integral. No se habla tanto de inserción social como de construcción y desarrollo personal. “Aprender a ser persona” es el proceso en torno al cual se concibe tanto la socialización familiar como la escolar. La demanda de estas familias a la escuela descansa en el crecimiento y la realización personal como individuo y como parte de la sociedad, un sujeto autónomo y responsable en sociedad,

“Que sepa desenvolverse en la vida, que igual no sea Einstein, pero que en las distintas dimensiones de su vida, sociedad, amigos, trabajo, tenga algo más.”

[FAM4 Concertada participante – Angel]

Evidentemente ese “algo más” tiene también matices diferentes en los discursos de la pública y la privada — “nos distingue el hecho religioso”, dicen éstos —, pero va más allá del control, del orden o de la disciplina. Tampoco se pretende que esa socialización sea substituta o sucedánea de la que primariamente ha de acontecer en el territorio familiar. Para estas familias educar es crecer con referentes valorativos claros y consecuentes y la escuela se percibe como uno de los espacios en los que se puedan hallar y vivir esos referentes, en continuidad con el entorno familiar y de forma complementaria. La idea de que “la escuela puede ser un apoyo” y “la educación esta sobre todo en la familia” se hace compatible con la demanda y el deseo de una escuela que “forme personas” con valores. Una formación que no se concibe solo instrumental, enfocada a la adaptación, también a la expansión personal con capacidad crítica, innovadora, transformadora.

Tanto se cuestiona la falta de criterios educativos, el “exceso de permisividad” como la “sobrepotección” de los hijos, o la imposición. “Si nosotros teníamos una educación totalmente

estricta tanto en la escuela como en casa, porque aquí mando yo, luego pasamos una época en la cual no hay que chillar que ya encontraran su camino y esa época ya la hemos vivido”. Hay que hallar el equilibrio, insisten. Y eso no lo soluciona la vuelta atrás. El discurso de estos padres/madres no destila tanto nostalgia de la escuela conocida como demanda de nuevas estrategias educativas. La solución no está en el pasado. La sociedad es otra, las familias son otras, la escuela también ha de adaptarse. Se reconoce la necesidad de restituir la autoridad, “los chavales están pidiendo a gritos que se les ponga límites”, pero no la basada en la imposición, el miedo o el castigo:

“Yo me acuerdo que mas que autoridad era verdadero pánico el que le teníamos algunos profesores, y es que era verlos por el pasillo y nos agachábamos.”

[FAM3 Pública participante – Jose]

Ven y comprenden las dificultades a las que se enfrenta el profesorado, pero también se percatan de su “inseguridad y de su falta de formación pedagógica”, sobre todo en la secundaria y especialmente para educar en valores. Entienden que hay un sector de familias que enrarecen el clima escolar o se ausentan, pero creen que la escuela necesita de las familias y de su implicación y admiten que “si se queremos implicación de padres, hay que cambiar el chip, también como padres”. Con un discurso más reflexivo, más autocrítico, estos padres/madres entre los cuales abundan quienes participan en la vida escolar y quienes son usuarios de la red pública, describen una escuela más normalizada, menos caótica, aunque no exenta de tensiones y contradicciones.

Admitir la incertidumbre de educar, con sus dudas y temores, con sus riesgos, con sus desaciertos conduce a estos padres/madres a una actitud más comprensiva con la escuela y el profesorado, “son los únicos que están dando la cara, los demás miramos al otro lado” sentencia una madre de la concertada, “no es un tarea fácil, conlleva mucha responsabilidad”, “es que hacer algo y no tener apoyo”, “están agotados y asustados”, se oye a padres y madres de la pública. Sin duda ven debilidad en la escuela pero no amenaza o peligro. En su modo de entender la escuela el sentido socializador de la escuela toma cuerpo cuando constituye una estrategia compartida con las familias. Por eso censuran a ese sector de padres que, incapaz de tener una visión de conjunto, “piensa que los hijos son intocables o son los mejores” y ni colabora ni coeduca con la escuela sino que la cuestiona y deslegitima. Familia y escuela han de educar en valores, pero de modo consecuente:

“— Laura: En lo que no puede ser es que en la escuela hagan una campaña de medioambiente y lleguen a casa y les digas pues mira todo en la misma bolsa porque para que vamos a estar separando todo, vaya lío y todas las luces encendidas. No sé si vale el ejemplo, peor lo que no puedes hacer es educar diferente. Es como si les llevas a un colegio religioso y luego les dices pues es una tontería el ir a misa.
— Eli: Hay que ser un poco consecuentes entonces con las cosas y ser consecuente con lo que se dice y se piensa.
(Asienten todos) ”

[FAM3 Pública participante]

“Cuando vemos noticias esas, resulta que los padres, se sienten mal. Pero vamos a ver, vamos a ver, vamos a pensarlo un poco en frío. Mi hijo ha venido y le han pegado y no se qué, no vayas contra el padre de ese otro niño, o no vayas contra ese niño, primero entérate bien en el centro. (...) Primero habla con el profesor, a solas, no tiene que estar el niño delante. Al niño le estás haciendo un flaco favor si tu estás enemistándote, ¿Qué ejemplo le estás dando? ¿Qué valor estás transmitiendo ahí al hijo? O sea, yo discuto con el profesor y el niño delante. ¿Qué ocurre? Que cuando tú te vas a casa y el niño vuelve al día siguiente a ese profesor, ¿qué respeto le va a tener? Si tú no le has tenido respeto, lo has perdido. Y los niños nos copian, nos copian, por eso los adultos tenemos que transmitirles eso. No es decirles y decirles y machacarles, es hacerlo, hacerlo y hacerlo. A mí de pequeña mi madre me decía: “no tires el papel al suelo, lo guardas en el bolsillo”. Era de machacar poco pero aprendí mucho, ¿por qué? Nos machacaban y, entonces, sabía yo que ese papel no se podía tirar. Muchas veces machacamos y machacamos y yo creo que cuanto mas machacamos a los chavales, menos caso nos hacen. ”

[FAM1 Pública no participante – Blanca]

“La educación era antes como mucho más... tú y yo decíamos algo y a lo mejor lo tuyo a lo mejor era un poco distinto, de esa misma cosa. Ahora de esa misma cosa, ya la contestación antes casi, casi eran parecidas y una que fuera la oveja negra. Ahora la generalidad ante un hecho casi parecido. Ahora no. Cada uno contesta de una manera

según tengas la familia estructurada. Y eso lo que provoca es una inseguridad en las familias, estaré haciéndolo mal o bien. En algunas familias “es que a mi me dejan hasta las doce”, “no, no, yo hasta las 10” y los padres piensan estaré haciéndolo bien o mal. Eso provoca en los padres cierta inquietud. ¿Estaré formado o no? Lo haré bien o mal, poco a poco eso lo voy pasando a la escuela. En la escuela estamos haciendo eso. Que tenga cuidado, que sea ordenado, que vaya a casa. Dentro de mi casa, cuanto menos, mejor. ”

[FAM4 Concertada participante – Angel]

No tiene sentido que la escuela eduque en valores si no lo hace la familia y con la familia. Digamos que esta es la idea que resume la posición de estos padres y madres. No es casual así que describan la escuela de sus hijos e hijas como un territorio cercano, conocido, en el que se confía, que responde a las expectativas, pero al que también se quiere exigir, de igual a igual, desde la responsabilidad compartida. Se reconoce la autonomía, las diferencias y la especialidad de cada territorio,

“¿Sabes qué pasa? Que son 25 niños en el aula. Entonces, el profesor alguna cosa u otra para otro va a estar mal. Porque claro, entonces, igual en mi casa, valoramos mucho por ejemplo lo del reciclaje y, entonces, pues muy bien, eso tiene el refuerzo de casa, pero igual otra cosa pues no tanto. Pero bueno, le queda una cosa de un lado y otra de otro. Y en otra cosa le quedara pues otras cosas distintas. Pero bueno, yo creo que no todo, todo al cien por cien, pero más o menos...”

[FAM1 Pública no participante – Leire]

Pero también el vínculo y la necesidad de comunicación y continuidad entre ambos. Claro que preocupa la convivencia escolar, la falta de respeto, el “desmelene” (*sic.* madre pública) en las aulas, pero si la escuela está débil o sola, es también porque es débil la sociedad y es débil la familia, y sobre todo, porque no hay conexión entre ellas. En el discurso de estos padres/madres se formula, de forma tácita, la crisis de los modelos de socialización pero también la necesidad de «religar» (Zubero, 2004) las instancias socializadoras, de diseñar soluciones colectivas, comunitarias, “hay que dar protagonismo al entorno, aumentar la presencia de profesionales”.

Claro que si hay una demanda de formación integral y de colaboración con la familia, una de las cuestiones ha discernir serán los límites morales de cada territorio. Y es aquí donde asoman las contradicciones. Cómo acordar el consenso en la comunidad educativa sobre la formación moral es uno de los elementos críticos desde el punto de vista de estas familias, sea en la escuela pública sea en la concertada. Las estrategias electivas de las familias suponen un primer esbozo de esos límites. Pero no es totalmente válido. Ocurre en los centros concertados con la discusión sobre la educación para la ciudadanía⁶. Su reflejo es la posición de la religión en la pública. En ambos casos se considera rebasada la competencia educativa de la escuela. Tratándose de la moral personal, no se admite una asignatura que supone, a los ojos de algunos, un adoctrinamiento e intromisión ilegítima de la escuela y del Estado en la competencia socializadora de la familia, en la moral privada. Por el contrario, hay quienes ven en ello una oportunidad de educar, siempre desde la libertad de elección del proyecto educativo de centro:

“—Pilar: *Vamos a ver yo considero en colegio concertado, qué van a recibir en un colegio católico pero con la educación de la ciudadanía entramos en temas de ética personal, ahí no... y luego otro tema es la práctica de la ley...en general. No la asignatura, La ley del Gobierno Vasco. Pasa como que van a entrar mucho a jugar con el relativismo en todo. Yo como madre digo, vale, yo le estoy diciendo a mi hijo que esto es bueno porque es bueno, en mi caso la religión católica, porque es así, es nuestra forma de ser y otras cosas, y es bueno de momento porque te lo digo yo. Y ahora va a ir a clase y le dirán: “¿Qué es para ti la familia? ¿Tu mamá tu papá y tus hermanos? ¡Ay! ¿Y por qué?, si para ti es eso, pero piénsalo”. Y ellos ahí no tienen que entrar porque son mis hijos y los educo en una ética. Lo veo clarísimo y me preocupa muchísimo este tema de que el joven en clase relativicen todo. Es lo que he intuído y alguna persona me ha dicho también y me parece peligrosísimo. A mí me viene cualquiera a decirme algo y ya sé lo que pienso pero estos chicos se están formando. Con lo que le diga yo va un profesor y le dice esto es lo que te dice tu madre pero si quieres puede darle la vuelta, y darle muchos puntos de vista, es que me parece devastador, así de claro.*

—Angel: *Y quiero decir, discrepo contigo porque en nuestros centros*

⁶ Creemos que es relevante destacar que esta cuestión surge espontáneamente —no exenta de discusión— en uno de los grupos, formado por padres y madres con perfil participante, todos ellos miembros de asociaciones de centros religiosos.

concertados privados con una ideología religiosa, el tema de la educación de la ciudadanía se va a dar desde el punto de vista del ideario del centro. Los libros que se van a dar en ciertos centros, si los has leído son de SM, por ejemplo. Quiero decir que no es un tema tan grave el tema de la educación para la ciudadanía, visto desde donde estamos nosotros. (...) En el libro de SM que se da en la pública, que es Sociedad Marianista, del propio centro donde vas tú, no va a ir en contra de los principios de ese centro. Los padres saben que van a filtrar todo lo que quieren. Tú vas a dar esa asignatura y la vas a adaptar a tus idearios. Más me preocuparía de ser padre de un hijo en un centro público. (...) Efectivamente, en los conceptos esos los padres somos los que decidimos hasta cierto límite donde está la potestad en los padres o los hijos. Pero también hay que respetar al hijo. Por ejemplo nosotros dependiendo de donde queramos o qué queramos hacer o hasta donde queramos participar en el centro, evidentemente cuanto más participemos en el centro más podremos hacer una labor tutora. ”

[FAM4 Concertada participante]

Para finalizar, desde el punto de vista de las familias la escuela adquiere sentido, sobre todo, en sus funciones o utilidad para el alumnado, esto es, para sus hijos e hijas. Es verdad que en la medida en que se demanda determinados valores sociales (diversidad, solidaridad, diálogo, tolerancia), se piensa en un sujeto social, pero en las expectativas y demandas de la escuela hay una concepción muy individualista e individualizada de la experiencia escolar. En la representación de la escuela las familias apenas dibujan unos trazos de la escuela como instrumento para la igualdad, la democracia o la cohesión social. Dice el profesor Touraine que,

“Estamos inmersos en el paso que lleva de una sociedad basada en ella misma a la producción de sí por individuos, con la ayuda de instituciones transformadas. ”

(Touraine, 2005: 91)

Escuela y familia son dos de esas instituciones transformadas, mutadas en su sentido. Reforzar sus vínculos parece necesario para acometer la tarea social de producir sujetos fuertes, capaces de afirmarse autónomamente pero también de construir colectivamente.

2 El profesorado en la mirada de las familias

¿Quién no recuerda a sus maestros o profesores? La experiencia escolar queda en el apartado de la memoria con caras, nombres, apodos, gestos y miradas. Su rastro se percibe en lo que somos, aunque sea levemente. Y, las más de las veces, es el bagaje con el se mira a los maestros y profesores de los hijos/as, quienes singularmente a los ojos de la mayor parte de las familias son los que ponen cara, voz y carácter a la escuela. Por ello, es difícil separar la imagen de la escuela y la relación con ella, de la imagen del profesorado y la relación con él.

Para padres/madres el profesorado, más bien habría que decir el de sus hijos e hijas en particular, representan la medida con la que se calibra la experiencia escolar. Como expresaba una madre “después de los padres, los profesores constituyen el referente adulto más cercano, que más horas pasa con nuestros hijos”. Sabíamos que el profesorado está entre las cuestiones más decisivas para elegir el centro educativo de los hijos e hijas (GPSGV, 2004). Por ello no extraña que, en la mayor parte de los casos, conocer al profesorado, incluso como antiguos alumnos/as, contar con buenas referencias proporcionadas bien por otros padres/madres bien por docentes conocidos o amigos, constituyan argumentos habituales en la descripción de las razones por las que se ha optado o rechazado un centro de enseñanza. Si bien hay casos en los que la elección no es tan razonada, cabe decir que se tiende a buscar cercanía y garantía con relación al colectivo docente, siempre y cuando se de la circunstancia de poder elegir y comparar, claro está. Los padres y madres inmigrantes constituyen la “excepción” en este sentido. En general responden más al perfil de «*no choosers*» (Pérez Díaz, 2001: 204), por lo limitado de su elección. En su caso, se entiende la omisión del conocimiento directo o indirecto del profesorado en las razones electivas.

Ahora bien, cuando se habla de los docentes como razón para elegir ¿a qué se refieren las familias? Los argumentos y sentimientos expresados dan una idea de las representaciones con las que las familias acceden a la escuela.

Entre las madres/padres de la enseñanza pública importa la opinión del profesorado “conocido”, amigos, familia, por ser ellos mismos un referente válido y por informar sobre el ambiente escolar del centro, esto es sobre el alumnado. Dos ejemplos ilustrativos:

“ — Begoña: Bueno yo lo primero, porque estaba concienciada de pública. Mi cuñada está en la enseñanza y me dijeron que era lo mejor. Y como tengo familia que me dijeron que esta muy bien y pues ahí está.
— Fermín: Por cercanía no, cogimos este centro porque era un colegio mas pequeño, mas acogedor, mas familiar, y también porque una

profesora nos dijo llevarlo allí, que es mejor el funcionamiento por ser un centro mas pequeño, y mas acogedor. Nos dejamos un poco orientar y yo creo que hemos acertado. ”

[FAM1 Pública no participante]

“— Carmen: el mío porque lo tenía al lado, y mi hijo tenía un amigo y tal, y... y claro, bueno pues él quería ir y entonces decidí llevarle allí. Y bueno, además conocía a profesores porque mi hijo el mayor también ha ido ahí.

— Eli: Entonces, a raíz de ese trabajo como cada niño iba a una punta de Vitoria pues conoces muchos centros. Entonces, el que mejor era éste, porque con estos niños, que tiene tantísimo problemas no te llamaba el profesor para decirte «no ha traído el libro de matemáticas», bueno, pero es que ese no es solo el problema que tiene el niño. ”

[FAM3 Pública participante]

Son menos habituales las referencias a los profesores que se han tenido, aunque las hay. Del profesorado se valora su competencia profesional, una característica que se cree más garantizada en la red pública que en la red privada. Ello se argumenta desde una concepción meritocrática y selectiva: los docentes en la pública han probado su idoneidad en competencia pública cosa que, se lee entre líneas, no hacen los de la privada. Junto a ello, también ellos y ellas ven en la cercanía, la familiaridad o la sencillez y humildad del profesorado elementos en los que apoyar su confianza en los docentes.

De todas formas, cada uno se agarra y defiende lo que ha elegido. Como ya se ha dicho, las elecciones educativas⁷, por lo general se acompañan del convencimiento de ser la mejor. Ocurre también entre los padres/madres de la concertada. Tiene peso el profesorado en las expectativas de sus elecciones. Se menciona más que en la pública el conocimiento directo, incluso por la experiencia escolar previa, “es un colegio centenario que hasta mi madre fue a ese colegio, conocía a algunos profesores que habían sido míos”, una circunstancia más difícil de darse en la pública puesto que una buena parte de los centros escolares son relativamente

⁷ En la ya citada encuesta del Gabinete de Prospección Sociológica del Gobierno vasco, un 86% de padres/madres de la red pública y un 79% de la red concertada dicen que repetirían su elección, lo que refrenda la lealtad de las opciones, especialmente en la red pública (GPSGV,2004)

recientes en una ciudad como Vitoria-Gasteiz. En los casos de centros pequeños, conocer el profesorado se presenta como una garantía de cercanía, de familiaridad y control sobre el alumnado. Y precisamente es el control, el orden, la disciplina lo que se destaca como característica del profesorado en la concertada frente a los docentes de la pública. Hay quien señala incluso que se confiesa decepcionado precisamente por la “blandura” de los docentes en los centros. Como señala este padre, la imagen global que se tiene es la de un profesorado que controla más la situación en el aula, lo que no quiere confundir con el interés por la docencia puesto que también admite la existencia de “malos profesores” en la privada:

“Pero si creo que en el colegio privado se cuida un poco mas y que los chavales atienden un poco mas a los profesores de lo que lo puedan hacer en la pública. Puedo estar equivocado, hemos venido a opinar y esa es la opinión que tengo. Y desde luego he hablado con profesores de la pública y lo que echan bastante en falta es la falta de respeto de los chavales hacia el profesorado. Y en ese sentido pienso que los profesores de la privada son hasta cierto punto afortunados. (...) No me meto para nada en si el profesor de la pública es más desinteresado que el de la privada porque los tenemos buenos también en la privada. O los tiene buenos la privada. No me estoy metiendo tanto con el profesorado sino en global. La sensación que dan los de fuera.”

[FAM4 Concertada participante – Juan Carlos]

Poco más trasciende del profesorado a la hora de seleccionar el centro. Únicamente, algunas aportaciones sobre la competencia lingüística del profesorado. Asoma esta cuestión desde la sospecha del “reciclaje” hacia el euskera del profesorado. La representación del profesorado de la enseñanza pública es la de profesionales “obligados”, por lo que se desconfía de aquella pero también del sector euskaldunizado en la concertada: “el aprender euskera a ciertas edades pues se reciclan de esa manera, el conocimiento de la materia no es el mismo, me daba miedo”.

La importancia e imágenes previas del profesorado en las elecciones de los centros son el preludio de lo que representan los docentes en las actitudes y relaciones de las familias con la escuela. A grandes rasgos puede decirse que las familias tienen una buena imagen y valoran al profesorado, pero muy a grandes rasgos. No deja de ser paradójico porque los docentes no perciben así las cosas, como ponen de manifiesto algunos de los estudios recientes (Usategui y Valle, 2007; Marchesi y Monguilot, 2004; Marchesi y Pérez, 2005). Ahondar en el discurso de las familias ayuda a explicar y comprender que esta opinión no es

únicamente lamento. Hay alguna diferencia que merecen ser destacada, como por ejemplo que los padres/madres de la enseñanza concertada consideran que el docente se debe más a las demandas o las expectativas de las familias, sean éstas cuales sean. Elegir buscando algo en concreto y, además, pagar por ello, les sitúa en una posición más clientelar, con más derecho a exigir, lo cual no quiere decir que no se exija en la red pública. No obstante, la autoridad/legitimidad del docente es el eje que articula la experiencia de las familias y sus miradas. En torno a él brotan las diferentes actitudes y representaciones del profesorado, sus demandas y relaciones. Evidentemente, éstas no se reducen a las tres imágenes que se presentan. Ni el hecho de que se proyecten con más fuerza en algunos grupos debe suponer la total identificación con ellos.

2.1 Docentes desautorizados

Así es como se percibe e interpreta la posición del docente en la escuela por parte de algunos padres/madres. “La misma sociedad ha quitado la autoridad al maestro”. No se trata solo de desgaste, los docentes se han visto desprovistos de un rasgo inherente a su posición en la estructura social y escolar. La pérdida de la autoridad ante el alumno se entiende desde la pérdida de autoridad ante las familias y ante la sociedad. La falta de respeto al maestro, el desorden, la disrupción o la agresividad en las aulas, es un síntoma de la ruptura de los modelos de autoridad tradicionales, “pues también se ha perdido la autoridad como padre”. El diagnóstico es compartido: se ha dado una excesiva liberalización de las conductas, “pasamos de la rigidez total a la libertad total”, la infancia y la adolescencia vaga sin rumbo, “experimentando”, sin criterios ni límites, pero con demasiado poder. Su protección ha significado la desprotección de quienes tiene la responsabilidad y la potestad sobre ello: la familia, los padres y los docentes sobre quienes pende la espada de la denuncia. Una socialización “blanda” y una sociedad que sobreprotege a la infancia, hasta el punto de poner en sus manos herramientas asistenciales o jurídicas que avalan la quiebra de la autoridad de los adultos, sobre todo, al poner en cuestión la capacidad de los adultos para sancionar o castigar. Necesariamente, en algunas de estas reflexiones asoma la nostalgia comparativa con los patrones de autoridad conocidos tanto en las familias como en las escuelas y se verbalicen las distancias entre estilos educativos. Aunque no todas las voces del grupo comparten esta mirada, sí es entre las familias inmigrantes donde más se verbalizan la distancia entre los modelos educativos. Los síntomas de la desinstitucionalización se hacen más nítidos en quienes proceden de entornos sociales y familiares donde no se perciben los efectos de la individualización en las relaciones y el cambio de las pautas educativas entre padres e hijos:

“— Rosalía: Aquí son mas condescendientes. Tienen muchas contemplaciones con lo niños. Que hay que quererle mucho porque

son nuestros hijos y los hemos traído a este mundo y los amamos y los queremos, pero de ahí...

— Carol: *¿Qué te hubieran hecho a ti si tus padres te hubieran hecho eso?*

— Rosalía: *...yo me acuerdo desde que tengo uso de razón mi madre tenía lo que le llaman aquí una tienda de alimentación en la que hay estanterías en las que están las cosas. Y mi madre desde la siete que se levantaba hasta las diez que cerraba estaba trabajando en su tienda. Y yo quería comerme una chuche a las ocho de la noche, o nueve y estaban ahí a mano, y muchas veces lo cogía a escondidas y me metía en el baño y me lo comía. Y mi madre me sacaba del baño y me lo quitaba y me acostaba sin comer. Y mira me decía este es tu castigo por haber cogido ésto sin permiso y porque sabes que a esta hora no te lo puedes comer. Y me acostaba sin comer.*

— Carol: *Y, ¿tenías algún teléfono para denunciar a tu mamá?*

— Rosalía: *Pero bueno, eso era hace veinte años, pero ahora tengo amigas y familia con hijos y mira igual. Pero es que yo noto la diferencia porque también tengo amigas españolas con hijos de tres y cuatro años. Y no es porque diga es que hace veinte años te educaron así. Te puedo decir que la cosa no ha cambiado mucho. Pero esos niños no están en el ambiente o en el colegio con esa cosa de te voy a denunciar. Yo me acuerdo de que mi madre me pegaba bien porque yo me escapaba a veces del colegio y se daba cuenta y cuando llegaba a casa mi madre me castigaba. ”*

[FAM5 Inmigrantes Concertada y Pública]

En el intento de comprender la quiebra de la autoridad, también se mira a la familia y a sus condiciones objetivas. Con el encuadre de una sociedad tremendamente demandante, la tensión entre el tiempo familia y el tiempo laboral aparece como una de las circunstancias que propician que los hijos “se te vayan”, con el desenlace de lo que se ha dado en llamar la dimisión educativa en las familias. “Ella estuvo sola hasta que yo llegaba a las diez de la noche. Y hablando un día con ella me dijo, es que no estás, no estás y yo quiero que estés”. Estos padres y madres asumen una parte de responsabilidad y de culpa, corroboran el diagnóstico del profesorado sobre el desconcierto educativo en las familias.

El maestro debe de “tener la autoridad” pero, de hecho, no la tiene. Y cuando se recurre a las familias, éstas no responden, están ausentes. “Y el tema está ahora en que va el padre y le pega al profesor, ¿qué puede hacer?”. Desautorizado, el maestro se percibe como

una víctima, más que como responsable de los problemas de convivencia o desorden en las aulas. Si los padres/madres no logran el respeto de los hijos/as y mantener su autoridad, no pueden exigir el control en la escuela porque el profesor es un complemento de los que uno enseña en casa. El discurso de estas familias no entra a descalificar, cuestionar o enjuiciar el trabajo de los docentes. Muy al contrario, el discurso es respetuoso y se reconoce la implicación del profesorado. Pero también su impotencia. Creen que es necesario restituir la autoridad y, con ella, los límites, las normas. Se defiende así al docente que sabe manejar al alumnado, que deja claros los límites y que, consiguientemente, logra manejar a los escolares, especialmente en la adolescencia. No saben muy bien cómo, ni pretenden dar lecciones, pero sí perciben necesario el acercamiento entre la familia y la escuela, más bien, el reforzamiento de la comunidad escolar. “Hacer la escuela tuya”, estar vinculado a ella requiere abrir espacios a las familias, conocerse mutuamente, facilitar estructuras de participación, compartir ritos.

2.2 Docentes perdidos

Hay padres y madres que opinan que el profesorado “no se centra” y anda muy desorientado en el trato con los escolares. Cuando se analiza su discurso resuena el eco de las palabras de los docentes (Usategui y Valle, 2007) sobre la incongruente actitud de las familias con relación al papel del profesorado y al reconocimiento de su autoridad.

En las palabras a menudo acusadoras de estos padres/madres se ve la deslegitimación de la figura docente: “no hacen bien su trabajo”, “se les escapa de las manos”, “no saben castigar”, “son demasiado estrictos”, “tienen que ser más duros”, “no saben enseñar”, “son arbitrarios”. Hagan lo que hagan da igual, la actitud es de continua queja. Podría decirse que este sector de familias devuelve al tejado de los docentes la pelota lanzada y le acusa de “dimisión” de autoridad. No hay suficiente disciplina, no ejerce el control y no se implican. Una disciplina que ellos y ellas sí ejercen en sus hogares y que, precisamente, se desvanece en la escuela. Parecería que el profesor fuera un contraejemplo de autoridad para sus hijos e hijas. Muy preocupados por la influencia que un ambiente hostil al aprendizaje puede tener en la educación de sus hijos, en su discurso también se cargan tintas contra ese sector de familias que no se responsabiliza de las actuaciones de los hijos, pero no desde la autocrítica. Son los docentes los que no ponen al alumnado conflictivo y a sus progenitores en su sitio, “se lavan las manos”, no están siendo lo suficientemente duros. La crítica no pasa por alto la comparación con el pasado y el reproche al cambio en los modelos de autoridad:

“—Teresa: Y estamos hablando de que hoy en día con 25 alumnos no se puede y yo cuando iba al cole de pequeña éramos 40.

— *Fernando: Pero es que es lo que has dicho, desde el mismo colegio, estamos hablando de que todo eso se ha cambiado. Ahora, son menos, se supone que el profesorado está más preparado. Y entonces, ahora el problema quienes somos ¿los padres?. Entonces, que coloquen por padres a los niños, como nos colocaban de pequeños, oye este más o menos y hacían los grupos. Aceptábamos y salía bien. ”*

[FAM2 Concertada no participante]

Lo cierto es que se desconfiaba de su capacidad de imponer disciplina, incluso de su interés en las preocupaciones de las familias, “depende con que profesor no te hacen ni caso”, o de su palabra, “yo he ido a hablar mil veces con el profesor, ellos siempre te dicen lo mismo”, “nunca han hecho nada”. Tal es el recelo que se llega incluso a reconocer comportamientos orientados a vigilar y comprobar *in situ* las palabras del profesorado, su trabajo. Esta representación de los docentes apenas se ve dulcificada en algún aspecto y, paradójicamente, para quienes la sostienen, no contiene trazas de deslegitimación. Pero, además, se adereza con juicios expeditivos sobre el colectivo docente: “hay docentes, 35-45 años, que no están por vocación, cualquiera sabe por qué están”, “están por aburrimento”, “pensaba que los profesores iban a ser jóvenes, están a punto de jubilarse y no me hace pizca de gracia, que les pongan a hacer fotocopias”.

Cuesta creer que estas familias vean en el docente un “colaborador” en la educación y socialización de sus hijos. Aunque demandan una figura docente educadora, en las historias que relatan la experiencia con los docentes siempre está salpicada de malentendidos y desacuerdos. A sus ojos, los docentes son más bien extraños ante los que mantener una actitud preventiva. De igual modo que no se acepta la intervención del profesor en la educación familiar, estos padres y madres pese a cuestionar la labor docente, tampoco se muestran partidarios a hablar claramente con ellos. Se valora la separación de ambas esferas, cada una con su autonomía y naturaleza, en palabras de un padre, “cada uno, padres y profesores, tienen un sitio en la educación”. En algunos casos, sobre todo para las madres, la definición de estos espacios muestra hasta qué punto los docentes forman parte de una acción educativa «contra el niño» (Dubet y Martuccelli, 1998) frente a la familia:

“Yo pienso que nosotros somos el caramelo cuando llegan a casa, el caramelo, por la sencilla razón que cogen de nosotros lo bueno que le podemos dar y lo malo también. Pero sobre todo cogen lo bueno. Y la sociedad se encarga de darle lo malo que es la cara de todo. La cara de la lucha de ser contrincantes,

de ir a estudiar, de batallar con todo. O sea, yo pienso que la sociedad se encarga de hacerles duros; o sea, no hacerles débiles, en hacerles duros. ”

[FAM2 Concertada no participante - Estibaliz]

Las contradicciones afloran sobre todo porque, frente a la demanda de disciplina y orden, se contraponen una visión del trabajo del docente desde el punto de vista del niño, sobre todo entre las madres de escuela Primaria en quienes asoma repetidamente el deseo de protección del niño en la escuela. Si el maestro no es capaz de mantener la disciplina, el orden, la adaptación del niño a la escuela es porque no sabe entender y captar la individualidad del alumno:

*“— Estibaliz: el profesor es el que tiene que conectar con mi hija, él es el que tiene que hacerle las ocho horas agradables, ¿entiendes? Si un profesor falla ahí, es cuando el crío empieza... y tiene veinticinco.
— Beatriz: el profesor aparte de enseñar tiene que saber distinguir lo que cada niño necesita y lo que ve. (...). Creo que son ellos los que tienen que saber. Ahora, si veo que es una cosa exagerada, iré donde ellos y hablaré con el profesor, pero es lo que digo. Yo creo que tiene que ser el profesor el que actúe yo no tengo porque ir al profesor a decirle cómo tiene que hacer su trabajo. ”*

[FAM2 Concertada no participante]

Quienes sostienen este discurso no se caracterizan por presentar vínculos con los centros escolares. No es casual que el ámbito del que procede mayormente este discurso sea el grupo de las familias de los centros concertados con perfil no participante. Estos padres/madres se comportan más como consumidores de la escuela que como partícipes de la comunidad escolar. Algunos lo manifiestan abiertamente, pagando puede esperarse y exigirse algo más. Afloran historias de enfrentamiento y cambio de centro por desacuerdo con el trato o la educación recibida por los niños. Se comparan los centros, las prácticas escolares, los docentes, sus métodos, cuales productos de mercado. Critican la desorientación y el descontrol de los docentes, le exigen ser recondutora de comportamientos o actitudes de sus hijas o hijos, pero no se sitúan trabajando o colaborando en el centro o en la comunidad escolar para mejorar la situación. Ciertamente es que no son los únicos, pero este discurso es un buen ejemplo de la máxima llevada al extremo de que a los padres/madres de la escuela solo les preocupa lo que atañe a sus hijos e hijas.

2.3 Docentes desgastados y retados al cambio

Contrariamente a lo que piensan, los docentes cuentan con actitudes comprensivas en las familias, si bien distan mucho de ser complacientes y no renuncian a la crítica. Más allá de la pérdida de control o disciplina en las aulas, el análisis de la profesión docente se ha encuadrado dentro de cambios educativos, culturales y sociales de índole global que han evidenciado una crisis en la misma definición del papel y la tarea del docente, en su autoridad, formación, paradigma y consideración social (Fernández Castro, 1983; Guerrero Serón, 1998; Fernández Enguita, 1990 y 2001; Esteve, 2001; Pérez Gómez et al., 2004; Marina 2002). Desde este punto de vista, el problema no se ciñe solo a la falta de autoridad sino que aborda el desgaste generalizado de la figura docente desde una perspectiva global, más atenta a los procesos de cambio que se desencadenan en la escuela y fuera de ella. Este desgaste también puede hallarse en las familias a tenor de lo que se ha constatado en el análisis de los discursos elaborados en los grupos de discusión, especialmente en las familias de la red pública y en las de perfil participativo de ambas redes, aunque no únicamente. Como veremos, también se aprecian algunas diferencias entre ellas.

Destaca en este discurso una imagen responsable e implicada de la generalidad del colectivo docente. “El profesorado se lo toma muy en serio, es un trabajo duro, se implica mucho” “hay de todo, pero sí, se esfuerzan”. En general, el tono del discurso es considerado hacia la profesión docente. El profesor no es un extraño. Incluso cuando salen a relucir los problemas de convivencia y violencia escolar, se habla de un profesorado “preocupado” que no se desentiende del problema. También “amenazado” en el caso del profesorado de la Secundaria pública. E “indignado” por la falta de respeto que muestran padres/madres. “La culpa la tenemos los padres”. Hay conciencia entre estas familias del marcaje a que están sometidos los docentes por un sector de padres/madres que tiende a la actuación airada y al enfrentamiento sin dar opción al contraste y al diálogo. En esto, los padres/madres que participan en centros concertados ven mejor situados a sus docentes, pero no exentos. Por eso se censura la actuación de quien juzga y censura prematuramente o de quienes exigen explicaciones y ponen a los docentes a los pies de los escolares. La imagen de un profesorado desautorizado y humillado ante quien educa es, a los ojos de estas familias, explicativa del proceso de deslegitimación que experimenta la figura docente desde el seno de las propias familias:

“Primero habla con el profesor, a solas, no tiene que estar el niño delante. Al niño le estás haciendo un flaco favor si tú estás enemistándote. ¿Qué ejemplo le estás dando? ¿Qué valor estás transmitiendo ahí al hijo? O sea, yo discuto con el profesor y el niño delante. ¿Qué ocurre? Que cuando tú te vas a casa y el niño vuelve al día siguiente a ese profesor, ¿qué respeto le va a tener? Si tú no le has tenido respeto, lo has perdido. Y los niños nos copian, nos copian, por

eso los adultos tenemos que transmitirles eso. No es decirles y decirles y machacarles, es hacerlo, hacerlo y hacerlo. ”

[FAM1 Pública no participante - Blanca]

“Y cuando un padre esta poniendo verde al profesor delante de su hijo, el hijo no le tiene ningún respeto al profesor. Y ésa es la indignación que tiene ahora los profesores. ”

[FAM3 Pública participante – Marta]

“Una cosa que nos pasa es muy clara. Cuando éramos nosotros más pequeños, nos decía el profesor voy a llamar a tu padre y estabas ya a ver si me porto bien hasta las seis de la tarde y consigo que el profesor no llame a mi padre. Yo creo que ahora el caso es completamente al revés. Ahora, a ver si no chillo a ese alumno, porque como le chille me va a decir el alumno, no te preocupes Pedrito que a la tarde va a venir mi padre a hablar contigo. Y les hemos quitado totalmente la autoridad que tenían los profesores, se la hemos quitado los padres. ”

[FAM4 Concertada participante – Fede]

Igualmente, se percibe el “desánimo docente” producido por la falta de apoyo y colaboración de los progenitores, especialmente el de los profesores de la ESO que se enfrentan a públicos escolares muy heterogéneos con claras dificultades de adaptación. “Yo creo que también se desilusionan”, “llega un momento en que se comprende que digan que no pueden hacer más”, “luchan contracorriente”, “tienen más complicaciones”, “tienen miedo, se ven desprotegidos jurídicamente”. Se comparte así plenamente la opinión del profesorado sobre la tendencia de las familias a “cargar” y “delegar” en el profesorado la acción socializadora, al tiempo que se le desacredita. Hay una mirada más global, más reflexionada sobre lo que está ocurriendo con el profesorado.

Se buscan respuestas en los cambios experimentados en el ámbito de las familias. La vida de las familias se ha vuelto más compleja. La diversidad en las estructuras y en la dinámica interna de las familias enfrenta a la escuela a formas familiares variadas, a modelos de organización diferentes, a nuevos esquemas de organización del tiempo, a pautas educativas y ambientes culturales plurales. En este escenario, la escuela y los docentes han de asumir funciones antes impensables en el ámbito educativo institucionalizado, sufren los efectos de la «*primarización*

de la escuela» (Bolívar, 2006: 125). En opinión del grupo participante de la concertada, “más bien se deja hacer, la implicación de los padres dentro de la educación y dentro de las familias deja mucho que desear”, “se sobreprotege a los hijos”. Una madre de la pública reconoce, “no les decimos eso está mal, no, les hemos dejado pasar”. Pero, a ningún padre/madre le gusta aceptar que reprendan a sus hijos porque se sienten reflejados en sus comportamientos y culpables. Por eso la relación con los docentes es ambigua: en la práctica se les está demandando ser padres, pero no se está dispuesto a respetar sus criterios. Ahora bien, se ve la necesidad de que las familias recuperen protagonismo y espacio en la acción socializadora en los hogares, pero también en el territorio escolar, implicándose y colaborando con el profesorado.

Sin embargo, desde el punto de vista de estas familias no es solo la autocrítica lo que explica el desgaste a que se está viendo sometida la figura docente. No es suficiente con que las familias cambien su actitud. No son solo ellas quienes desacreditan al docente. Las dificultades a las que se enfrenta el profesorado y su desgaste profesional se sitúan en un contexto de cambio que cuestiona el guión con el que se ha ejercido la profesión. Han cambiado los públicos escolares, las familias, las condiciones del aula, el impacto y volumen de la información, los métodos de acceso al conocimiento, las herramientas de aprendizaje, las demandas educativas..., una larga lista de nuevos retos que el profesorado necesita afrontar individual y colectivamente. Este desajuste que constituye el centro del debate sobre el papel del profesorado en la sociedades de la postmodernidad y que veíamos interiorizado en el propio profesorado en el estudio previo (Usategui y Valle, 2007: 102-133) no pasa desapercibido para las familias, no ya en sus consecuencias, sino en sus causas. Y no hay lugar para la nostalgia en ellas. La respuesta a estos problemas no está en la escuela que se ha vivido sino en la que es. “La autoridad pasa por otro rango” dice una de las madres inmigrantes, la única con un discurso postmoderno de la escuela en su grupo. “Pasa por el respeto” vienen a señalar otros progenitores del espectro educativo que, reclamando la necesidad de una figura docente con autoridad, ven la necesidad de que el profesorado, especialmente con el alumnado adolescente, se dote de competencias, habilidades, destrezas que le permitan legitimarse ante el alumnado, las familias e, incluso, la sociedad. Establecer otros parámetros de relación y participación con el alumnado para el reconocimiento de su liderazgo en el aula:

“Lo que pasa es que los profesores también son personas. Y es lo que dice ella que hay uno a lo mejor que es capaz de poner disciplina y de ser cercano al niño para que le pregunte, y luego hay otros que tiene esa disciplina y no le mires porque... entonces, ellos también tiene que buscar personalmente el nivel de tener esa disciplina, ser ordenado pero luego que el niño sea cercano. Eso es muy difícil. Hay quien lo consigue y hay quien no.”

[FAM1 Pública no participante – Leire]

La imagen de un profesorado “inseguro” pesa en el juicio de las familias, sobre todo si se habla de la educación secundaria:

“— *Laura: A ver, en Primaria, los maestros y las maestras salen de magisterio. Tienen unos conocimientos de pedagogía. Luego habrá gente a las que les guste más la enseñanza y gente a la que le guste menos. Pero se nota. Pasamos a los de Secundaria, licenciada en exactas, sabe de matemáticas la tira, pero no tiene ni idea de cómo tratar al grupo de trece o catorce adolescentes que están con la hormona suelta y que va al encerado y escribe. Y es que encima tiene miedo. (...)Entonces, por un lado, yo creo que la falta de seguridad del profesorado por un lado, se nota en la clase, yo creo que eso se nota.*

— *Eli: Eso se palpa.*

— *Eva: Sí, se palpa. ”*

[FAM3 Pública participante]

“*El profesor de antes no se lo que les enseña pero no tiene nada que ver con el profesor de ahora con lo que las familias estamos pidiendo y lo que algunos opinamos que la educación tiene que ir por una vía. Yo esta escuela, este tipo de escuela, yo creo que el profesor de matemáticas no tiene que saber muchas matemáticas tiene que saber educar a una persona enseñando matemáticas y eso es más difícil. ”*

[FAM4 Concertada participante – Angel]

Se demanda más preparación, mejor formación y más amplia. El docente ha de mutar hacia una figura más integral, con una formación interdisciplinar, pero también específica. Por ello, desde las familias también se percibe la necesidad de que la formación de maestros y profesores sea revisada:

“*La estructura que está formando a los profesores de nuestros hijos yo no se, desconozco totalmente si el título de maestro que hay ahora tiene algo que ver con lo que había antes. Si las asignaturas son las mismas. Yo soy ingeniero. Una de mis hijas está haciendo ingeniería. De lo que yo estudiaba, diseño de máquinas a lo que está haciendo ella....y*

yo digo pues es verdad, de lo que yo aprendí a donde estoy he tenido que hacer un montón de cursos porque no sabía muchas cosas del trabajo y a ellos se lo están dando. Cuando vayan a la empresa les va a ser más fácil de trabajar, con gente, el equipo y tal. Los profesores, ¿está pasando eso? Y, es culpa de los padres que están quitando poder a los profesores o el profesor de matemáticas sigue siendo el matemático igual que antes. Es un buen profesor, sabe muchas matemáticas pero no entiende nada de diplomacia. (...) antes, el que era inteligente no hacía magisterio. O hacía carrera superior para ser profesor universitario. Antes los que educaban a los niños pequeñitos eran los que no les gustaba mucho estudiar o no les llegaba la nota para más y eso teníamos de profesores. ¿Eso ha cambiado? ¿Les están dando otras cosas para abordar esta escuela diferente? Tiene que tener ciertas cosas. ”

[FAM4 Concertada participante – Angel]

Las palabras de este padre con amplia experiencia de participación en la escuela ponen sobre el tapete de la escuela uno de las rémoras y retos de la profesión docente, y aportan una evidencia empírica a las formuladas por Fernández Enguita:

“Su palabra ya no es revelación, sus decisiones pueden ser discutidas, su capacidad y su desempeño profesional llegan a verse cuestionados. Dicho en breve, el status – o si se prefiere, el prestigio-relativo del profesor, sobre todo del maestro, frente a su público, se ha deteriorado y no porque su formación se haya empeorado, sino porque no ha mejorado en medio de un proceso de democratización del acceso a la enseñanza universitaria. ”

(Fernández Enguita, 2001: 72)

El nivel cultural de las familias se ha elevado, no solo es mucho más que padres y madres dispongan de una formación media o superior, también ocurre que experimentan y saben de la necesidad continua de formación y reciclaje en las profesiones, de innovar, de adquirir constantemente nuevas capacidades y habilidades. Es inevitable que interroguen a los profesores sobre su adaptación a las nuevas demandas, acerca de sus prácticas pedagógicas, de la oportunidad de determinadas actividades escolares, sobre la organización del centro... Pero, igualmente, es inevitable que surja la sospecha sobre los procesos de formación del

profesorado, sobre quiénes acceden a la profesión, en qué condiciones y, también las estructuras universitarias han de verse aludidas, sobre quienes y cómo forman a los formadores.

Entre las familias se perfila la demanda de un profesorado más formado para educar, no sólo para instruir o enseñar. Se podrá decir que siempre los docentes han transmitido y educado en aspectos que van más allá de la mera instrucción. Pero la naturaleza de esta demanda educativa ha cambiado sustancialmente. Hay necesidad de abordar más aspectos, más diversos y de forma más explícita y organizada porque las condiciones en las que se produce la socialización infantil y juvenil, sobre todo, requiere también la implicación *ética* de los docentes en la construcción de la identidad.

Todo ello conlleva un perfil docente más implicado, más comprometido, más profesional y menos funcionarizado. Apuntan algunos la importancia del sentido vocacional o, al menos, la ilusión por la profesión como un elemento fundamental para la transmisión, “puedes motivar cuando estás convencido de lo que estás haciendo, sino no”. Estos padres/madres critican vivamente la escasa participación y disposición del profesorado a compartir espacios, a participar en las actividades escolares organizadas por las familias, a flexibilizar sus horarios para facilitar la comunicación, así como su recelo ante las iniciativas de las familias. Destaca, en el discurso de las familias de la red concertada religiosa la asociación de la implicación docente a la progresiva incorporación de profesorado contratado a los centros. En el de la pública el problema vinculado es la estabilidad de la plantilla en los centros, también muy criticada por las familias.

Efectivamente, los docentes les acusan de falta de implicación, pero lo que ven las familias es un profesorado que se guarda mucho de mantener la distancia. Y no es posible aspirar a una formación integral con un docente que tiende a sentirse incómodo con las familias como compañeras de viaje en el proyecto educativo y ético de los escolares. Confundir colaboración con fiscalización no hace sino ahondar en la distancia y el malentendido entre familias y profesorado.

3 La educación en valores

Por muy implicado o comprometido que se esté en la vida escolar, el campo de observación de lo que ocurre en el aula y en los centros es limitado para las familias. La vida de la escuela, lo que en ella ocurre fundamentalmente llega a través del filtro de los escolares y los docentes, de lo que se observa en ellos y de lo que relatan. Su participación en otras

actividades o campañas escolares o extraescolares también puede proporcionarles una mirada más implicada, pero no es lo habitual. Digamos que, junto a la información que se les presta sobre el proyecto educativo, el currículo, los aspectos en los que incide la formación en el centro escolar, las familias hablan, sobre todo, desde lo que, a través del tiempo, aprenden los escolares y ven en sus docentes. A sus ojos, estos son la medida de lo que la escuela enseña, desde los resultados académicos hasta los comportamientos y actitudes.

Lo cierto es que, cuando se les pregunta, padres y madres admiten conocer los proyectos educativos de los centros. Al menos, es uno de los elementos que se consideran decisivos a la hora de matricular a los hijos e hijas en los centros escolares, tanto privados como públicos (GPSGV, 2004: 37-46). También los padres y madres participantes en los grupos de discusión de esta investigación dicen conocer el proyecto educativo de centro (PEC)⁸ y, son bastantes los que lo mencionan como razón electiva. Queda la duda de qué es lo que dicen conocer porque, a diferencia de lo que ocurre con otras cuestiones, ni entran en detalles ni concretan los valores recogidos en los proyectos educativos de los centros en los que estudian sus hijos. Sinceras, quizás las palabras de esta madre se acerquen más a la realidad:

“Yo creo que cuando la gente va buscando un centro no va diciendo, ¿Qué proyecto educativo tienes? Pero si que tiene unas referencias. Yo creo que se prima, se da mucha importancia al entorno, que tengas unas referencias del centro. Y yo creo que cada vez mas, porque hasta ahora, desde hace unos años pues le mandabas al que tenías mas cerca, pero ahora si que la gente se preocupa mas. Yo creo que no se pide el proyecto educativo, sobre todo porque la gente es algo que no conoce. ”

[FAM3 Pública participante – Laura]

Es evidente que las familias no tienen un conocimiento profundo o preciso de los valores que el centro contempla en su proyecto educativo, en su ideario. Mucho menos del modo en que se trabajan o transmiten. Esta falta de concreción se aprecia igualmente al hablar de “los valores” en las razones electivas. Se mencionan de manera dispersa, valores de realización personal muy ligados al aprendizaje escolar como el “esfuerzo”, “responsabilidad”, “trabajo” sobre todo en la privada, “valores cristianos” en el caso de la opción concertada

⁸ A todos los participantes en los grupos se les pasó un breve cuestionario a fin de obtener el perfil sociodemográfico de la muestra. En él se incluyeron además algunas preguntas sobre los centros escolares de sus hijos e hijas, en concreto la valoración de la enseñanza recibida, su grado de satisfacción y el conocimiento del PEC.

religiosa, también “respeto” y, en la red pública, “diversidad”. Estas concreciones se enmarcan luego en apreciaciones de carácter más general sobre “unos valores” o “una educación en valores” que acompañan otras consideraciones sobre el nivel educativo y la referencias a las lenguas. Pero poco más.

Así, el discurso sobre los valores en los que educa la escuela se fundamenta en lo que perciben y experimentan, en cómo valoran la contribución de la escuela en la identificación de sus hijos e hijas con determinados valores. Puede que la escuela haga más, ciertamente. O menos. En cualquier caso, su idea acerca de la educación en valores es muy difusa. Padres y madres difícilmente perciben una *educación en valores* en el sentido más explícito, esto es como una acción educativa integrada, organizada y sistemática orientada a la transmisión y enseñanza de contenidos valorativos con el consiguiente despliegue de instrumentos y procedimientos para su aprendizaje y asimilación. Admiten que la escuela, indudablemente, transmite valores, pero sus valoraciones difieren y no siempre son positivas. Eso no quiere decir que no demanden a la escuela una formación en valores concretos, sin duda lo hacen. Pero poco más. No parece que las familias jueguen un papel activo o proactivo en la reflexión, el consenso o las estrategias encaminadas a perfilar con qué sentido y finalidad, qué y cómo trabajar los valores en los centros. De hecho, no siempre está claro qué lugar corresponde a la escuela en la formación en valores. Lo cierto es que la imagen resultante tampoco resulta tan extraña a tenor de lo que se pudo evidenciar en el análisis basado en el profesorado. Como se pudo comprobar, la mayor parte de los centros en el tratamiento de los valores carecen de enfoques integrales que incorporen las visiones acordadas y conjuntas de las comunidades educativas. Si lo que prima es un abordaje arbitrario y fragmentado de la educación en valores, ¿puede esperarse que las familias perciban algo más que eso?

3.1 Para qué una educación en valores en la escuela

“Yo creo que no pedimos nada extraordinario; o sea, pedimos unas normas mínimas de convivencia, de que aprendan unos valores básicos, pues de respeto, de compartir, de... pues eso, de esfuerzo. Pero vamos una cosa básica, no queremos que sea nada especial pero es que esas normas básicas que se están perdiendo, yo creo que intentamos recuperarlas un poco, ¿no? Igual también estamos un poco más implicados por todo esto que estamos diciendo pues en el tema de la comunicación, de hablar las cosas, de que no haya tanta violencia pero vamos algo muy básico ¿no? ”

[FAM1 Pública no participante – Leire]

Las familias no tienen una idea elaborada acerca de la educación en valores en la escuela pero sí están convencidas de su necesidad en un escenario social que si les traslada una imagen de deterioro, desgaste y arbitrariedad en los valores. Ello no quiere decir que se aborde esta demanda en los mismos términos. Las expectativas de las familias convergen y divergen en alcance y contenidos proyectando la diversidad y pluralidad normativa características de la sociedad de la que forman parte. Su idea sobre la contribución de la escuela a la formación ética de los más jóvenes lógicamente tiene que ver con el sentido y utilidad que se le confiere a la propia socialización escolar.

En la demanda a la escuela los progenitores tienden a separar el rendimiento académico de lo que vagamente califican como “aprender valores”, algo que como se ha visto adquiere significados diferente según se le atribuya un sentido más *instrumental* o más *integral* al aprendizaje escolar. Efectivamente, quienes le demandan una formación más integrada, orientada al desarrollo de la autonomía y la expansión personal defienden un mayor protagonismo de la escuela en formación ética del alumnado y reclaman una acción conjunta de la escuela y la familia en la educación en valores. Son ellos también quienes ven necesario un profesorado mejor formado y más implicado en la formación en valores. Pero, en líneas generales, en las familias estudiadas se comparte el criterio de que “los docentes no están solo para enseñar”. Y, esencialmente, lo que se entiende por educación en valores se contiene en “eso de más” que corresponde a la escuela.

De la educación en valores a las familias les interesa, sobre todo, que la escuela sea un espacio que dé *continuidad* a lo que podría llamarse el «currículum del hogar» (González Tornaría, 2000) o, al menos, que no lo contradiga. Porque en materia de autoridad, se admita abiertamente o no, la última palabra la tienen las familias. Los progenitores buscan un *aliado* en la escuela y les cuesta digerir la distancia con la institución. Cuanto mayor es esa distancia, más se cuestiona el propio estilo educativo y, en definitiva, la propia autoridad. Digamos que, de primeras, a ningún padre o madre le gusta verse retratado de esa forma. Otra cosa es como padres y madres racionalizan, relativizan y asumen esas divergencias y contradicciones porque como se ha visto, las relaciones con los docentes pueden ser de índole muy distinta.

Esta búsqueda de continuidad en normas y valores en la escuela tiene mucho que ver con la incertidumbre y debilidad educativa experimentadas por las propias familias. En realidad, frente a otros ámbitos o territorios socializadores, la escuela es el mejor, si no el único aliado posible. Al menos potencialmente. Las expectativas de algunos progenitores en la elección de los centros se centran precisamente en asegurar un ambiente que garantice el control, en un sentido amplio, de las posibles influencias sobre los hijos sean ideas, normas, relaciones sociales...

“— Angel: un colegio pequeño, doscientas y pico familias, nos conocemos todos. (...) Por esa cercanía, es mas fácil efectivamente el

control. Tú ves a un niño pequeño y yo sé perfectamente quien es el padre, quien es la madre, te quiero decir que en eso es distinto.

— Pilar: Conoces a los abuelos que los van a buscar, a las cuidadoras, los niños entre ellos, los de cursos superiores a los pequeños. Bueno, yo eso lo introduzco porque para mí sí que es una ayuda muy importante en el colegio el que nos conozcamos todos. Frena mucho, porque se conocen. Y eso es un valor añadido.

— Juan Carlos: pido al colegio... que siga con un entorno, que las compañías, que el contexto o la gente que está alrededor sea parecida o semejante. ”

[FAM4 Concertada participante]

La imagen de los ambientes juveniles, de los espacios sin adultos como territorios de influencias no deseadas en los que no es posible entrar, pesa como una losa en el conjunto de las familias, sobre todo si se tienen adolescentes pero también entre quienes tienen criaturas en edades muy tempranas. Padres y madres saben que en la escuela se tejen las primeras redes de amistad, redes que muchas veces llegan hasta la adolescencia. Y la elección estratégica de los centros en orden a delimitar el territorio de relaciones sociales, es también una forma de anticiparse en el control de las amistades posibles de los hijos e hijas marcándoles el terreno donde elegir. Frente a estos riesgos, la escuela se presenta también como una oportunidad de marcar elecciones futuras, no sólo en el sentido clásico de reproducción social. De forma más o menos consciente, se trata de tejer redes con una finalidad preventiva frente a las amenazas de la adolescencia.

El sentimiento de fragilidad e inseguridad preside el discurso educativo en las familias. Una buena parte de lo expresado por los progenitores son miedos, amenazas, temores que acompañan su labor educativa. No abunda en los grupos estudiados el relato sosegado o, habría que decir, más confiado, menos sobreprotector. En ese contexto hay que situar el espíritu de prevención y control que se cuela en las palabras de los progenitores y que condiciona el enfoque sobre los valores en la escuela. Enseñar valores para prevenir problemas. Así es como podría resumirse en una frase uno de los argumentos más recurrentes. Queda bien retratado en este diálogo entre padres y madres de la escuela pública:

“— Begoña: Yo creo que ese es el problema, por eso creo que nosotros estamos en edades en que te lo tienes que trabajar ahora porque somos la base fundamental de un crío hasta los 16 ó 17 años. Se podrá desmadrar a los 18 años, pero si tiene una buena base se torcerá

menos, pero se puede torcer.

— *Sonia: Sí. Las amistades hacen mucho.*

— *Begoña: No pero las amistades... al final, es uno mismo.*

— *Fermín: Las amistades influyen totalmente.*

— *Begoña: Pero, bueno, yo creo que al menos pienso que por lo menos he hecho todo lo que he podido, a los diecisiete se va de las manos.*

— *Sonia: Es que mira, tu puedes tener un hijo muy bueno, pero al final, por las compañías que pueda tener, porque él no quiera ser menos que otro, al final se puede ir de las manos igual, ¿eh?*

— *Fermín: Sí, sí. Pero es que puede ser a los 17 o los 27.*

— *Begoña: Exacto. Pero yo lo que digo es que si se tiene una base familiar, y en el colegio unos valores, pues más difícil es que te tuerzas, pero se tuercen. ”*

[FAM1 Pública no participante]

Pero esta no es la única finalidad que las familias atribuyen a la educación en valores en la escuela. Desde luego se percibe también como una oportunidad para reforzar, refrendar y, a veces, garantizar el código de valores que padres y madres desean para sus hijos e hijas, sea más o menos vivenciado en los hogares. Esta es la intención de quienes optan por centros concertados de ideario religioso con la finalidad de que se de continuidad a la socialización religiosa. Un motivo no siempre ni necesariamente compartido por los progenitores de estos centros. También es coherencia y refrendo ideológico lo que buscan los progenitores de la enseñanza pública cuando señalan el laicismo o la diversidad como referentes valorativos en la elección del centro. Por último, en algún caso se enfoca la educación en valores como armazón y proyecto ético de una escuela que oriente, provea de criterios para la vida, enseñe a elegir y decidir, que ayude a hacerse adulto. Pero esto representa la excepción frente a los otros dos enfoques.

En fin, con relación a la educación en valores en la escuela, padres y madres se sienten más observadores y consumidores que partícipes. Un tratamiento integral de la educación en valores requiere acuerdos y pactos previos sobre los contenidos valorativos del currículo, entre las familias, entre el profesorado, de las familias con los docentes, de los escolares con éstos, en definitiva, un ejercicio de consenso del conjunto de la comunidad escolar además de su articulación en la vida escolar. Se ve que las familias están bastante lejos de situarse en estos parámetros. La alianza que padres y madres esperan es unilateral. Apenas se habla de la continuidad en el hogar de los valores trabajados en la escuela, de las incoherencias, omisiones y contradicciones que los escolares hallan en los hogares. Es como si la escuela hubiera de dar continuidad a todos y cada uno de los currículos familiares, cuando éstos representan la diversidad normativa y moral propia

de una sociedad plural. Padres y madres parecen no haber reflexionado mucho al respecto, pese a que sí se oyen algunas voces entre los más activos sobre la necesidad de que los padres “marquen la marcha de la escuela” o de “la posibilidad de realizar una labor tutora”.

Si la escuela ha de educar en valores se requerirán consensos acerca de qué valores trabajar en las comunidades educativas. Y la pregunta es ineludible, ¿hasta qué punto es posible un código de mínimos compartido y asumido por el conjunto de las familias y la comunidad docente? Acordar y consensuar en las comunidades educativas qué valores han de ser trabajados en los centros y de qué manera parece una buena práctica de cara a reparar la división educativa entre las familias y la escuela. Pero padres y madres no parecen muy optimistas sobre sus posibilidades, a pesar de ver en ello una vía válida:

“Yo veo la polémica. Veo que tu quieres que lo eduque. ¿Cómo? ¿De qué manera? Quiero decir. Yo es quiero de la otra, yo quiero que parezca... es que si empezamos a cargar a los colegios, no nos vamos a poner de acuerdo, ni en la ideología que queremos que se transmita, ni en muchas otras cosas. ”

[FAM4 Concertada participante – Santi]

“Quien me dice a mi que a los chavales no les puede meter cualquier idea. Entonces yo digo como gestionas, como puedes llegar a hacer alguna labor tutora desde los padres..., algo habrá que hacer. Quiero que me eduques al chaval, el de matemáticas, lengua, filosofía, que si te decimos que el orden es un valor, que le den un valor, que lo apliquen todos, que se sumen todos. Pero estamos muy lejos de eso. ”

[FAM4 Concertada participante – Angel]

“— Mila: Estamos lejísimos. No se van a poner de acuerdo los padres de todos los niños.

— Carlos: Ya pero es que todos queremos ser guapos, altos y todo eso. Y claro, es que todo no se puede. No se puede llegar a un consenso. Los profesores hay algunos que creen que ellos enseñan muy bien, y hay padres que creen que ellos enseñan muy bien a sus hijos. Y eso no es así. (...) Y entonces, eso, en todos los colegios, en todos

los padres, y cada persona somos de un padre distinto, entonces... llegamos todos a encontrarnos en que no se puede, vamos que será muy difícil llegar a un consenso.

— Eva: Yo lo que veo es que es muy difícil que todos llevemos el mismo... el mismo... pues no se la escala de valores, pues a lo mejor no la tengo igual que tu, ¿no? Entonces, es muy difícil en casa tratas de que lleve los deberes y eso, y claro, luego llegas al colegio y ves que fulanito nunca lleva los deberes. Y lo mejor de nunca pues un día le han puesto un parte, otro día le han llamado, pero al final, el que tú estés todo el día diciéndole esto, llega un momento en el que para que voy a hacer yo lo deberes si, titas, este no lo lleva hechos nunca; o sea, eso como todo, ¿no? Pero es lo que tú dices que estamos todos un poco cansados. Hay que seguir peleando para poder conseguir algo. ”

[FAM3 Pública participante]

Como puede verse las familias confían muy poco en su capacidad de participar, implicarse y actuar en consenso ético en los centros. Las estrategias o respuestas colectivas hallan resistencia. Son más escépticos quienes, precisamente, mejor conocen la dinámica de los centros. Con todo, se reivindica la necesidad de mínimos consensuados en los centros entre las comunidades educativas tanto para la concertada como para pública, con proyectos asumidos por padres y profesores que tengan como raíz el respeto, la consideración hacia los otros, en definitiva, los *valores básicos* en los que cabe suponer puede haber un amplio y previo acuerdo. Pero las dificultades no se omiten. Las familias mencionan dos directamente relacionados con el profesorado, la falta de estabilidad de las plantillas en los centros y los problemas derivados de ella, sobre todo en la red pública más aquejada de esta dolencia. “Solo están un año”, “les da igual”, “pasan”, vienen a ser algunas de las expresiones con las que se hace mención de esta dificultad en el colectivo docente. Pero también, las carencias en su formación. En general, pero sobre todo en la Secundaria, no se percibe un profesorado capacitado y con recursos en el ámbito de la educación en valores.

A pesar de los problemas, al menos de forma tácita la mayor parte de las familias creen que la escuela ya trabaja con un código ético de mínimos. Esta idea está ahí, puesto que al hablar de los valores lo que asoma es un cuadro más o menos similar. Otra cosa es como eso se concreta en un día a día de relaciones difíciles sobre todo cuando se trata de los propios hijos y están implicados los afectos y las filias. Además los padres se ven reflejados en el comportamiento de los hijos y eso, conviene tenerlo presente, genera cierta prevención y una persistente actitud recelosa y defensiva.

3.2 La educación en valores en los centros

A las familias les llega una imagen vaga y bastante fragmentada del trabajo con los valores en la escuela. No tienen un conocimiento muy detallado de los proyectos educativos o de los idearios de los centros y su participación en la escuela es muy limitada por lo que tampoco tienen mucho acceso al trabajo desarrollado en el centro. Quienes están algo más implicados y participan en las asociaciones de padres y madres pueden disponer de una perspectiva más amplia y de un mayor conocimiento de planes y programas si hay una colaboración entre centro y familias, una circunstancia que varía también según los casos puesto que no siempre el grado de participación de las familias permite a éstas decidir y colaborar activamente con los docentes con relación al currículo. De hecho, entre las familias de este estudio no se aprecian diferencias sustanciales con relación al perfil participante y no participante en lo relativo a la identificación de los valores trabajados en los centros. Así, los valores de los que hablan son fundamentalmente el resultado de lo que perciben a través de la vida escolar de sus hijos e hijas, lo que observan en sus actitudes y comportamientos y lo que perciben en las relaciones que mantienen con los docentes. Las palabras de esta madre de escuela pública son un ejemplo de cómo el trabajo en valores, en este caso la igualdad y el respeto, llega a las familias:

“Yo es que mi hijo tiene un profesor muy duro. (...) la verdad es que esta funcionando genial. Es una persona dura con ellos, ellos se tienen que corregir unos a otros. Él odia a los líderes, allí no hay líderes, no existen líderes y no hay nadie que sea superior a nadie. Es para todo el mundo igual.”

[FAM1 Pública no participante – Mari]

Se trata de un relato de la situación muy subjetivo y nada exhaustivo que no se distancia tanto de lo aportado por el profesorado (Usategui y Valle, 2007). En la mirada de las familias también hay valores trabajados, valores críticos y valores ausentes en los centros educativos. Ninguno de los contenidos valorativos que, según las familias están trabajándose en los centros escolares sorprende. Se trata de valores básicos reconocidos en el currículo planificado y acordado en la legislación educativa o de contenidos esperables en los currículos particulares de los centros. Además, como era de esperar, son similares a los registrados por el colectivo docente, también a los percibidos por los escolares, lo que indica una cierta eficacia en la transmisión en valores, al menos en algunos básicos. Se distinguen los contenidos en dos niveles.

Uno sería el de los valores *más comunes*, es decir, aquellos reconocidos como básicos en los centros, los más citados en definitiva, y los que las familias también reconocen como valores esperados

en la escuela. En este nivel se sitúan tres valores de realización personal, *responsabilidad, orden y autonomía*. Y tres valores cívicos, *respeto, tolerancia y solidaridad*. Otro lo formarían los valores *más particulares*, también reconocidos en la escuela, pero con carácter más restringido en función del tipo de centro o de los proyectos educativos. En este grupo se sitúan las menciones a los *valores religiosos* en los centros concertados, la *diversidad/integración* en los centros públicos e indistintamente en ambas redes, la *paz/no violencia*, la *igualdad de género* reconocida en trabajo que la escuela realiza con la *coeducación* y, la cuestión de la *diversidad lingüística* referida fundamentalmente al bilingüismo del sistema educativo vasco y, en concreto, al valor de hecho que tiene el euskera y que sin duda es un referente valorativo controvertido en el discurso de las familias.

Los valores que perciben las familias



Probablemente el deterioro de la convivencia escolar y la agresividad y falta de respeto en las aulas es uno de los temas que más preocupa a las familias. En algunos casos, es incluso motivo principal de reproche al profesorado por su pérdida de autoridad. Y, sin embargo, a vista de lo examinado en los discursos, precisamente el *respeto* se reconoce como un valor central

en el trabajo de los centros. Esto es algo que asoma con claridad en todos los grupos. Unas veces es el respeto con el compañerismo, otras con la empatía, otras con la preocupación y consideración hacia los otros. En el caso de la escuela pública el *respeto al diferente* unido a la *igualdad*, esto es, “aprender a respetar al diferente” es algo que se trabaja en la escuela con matices pero manera nítida y con insistencia, no se duda de ello en los grupos de familias que tienen escolares en esta red. Están convencidas de que en ella se transmiten y trabajan valores.

En el caso de las familias de la concertada religiosa se asiste además a una circunstancia singular. Se tiende a equiparar educación religiosa y educación en valores, por lo que para algunos progenitores la propia identidad cristiana de los centros escolares garantiza la transmisión de estos valores cívicos:

“Yo sí, y sobre todo, yo estoy de acuerdo con ella, en que se basa e la religión y la religión hace que se fomente una serie de valores, de solidaridad, respeto al prójimo. Es una forma de fomentar lo que es... los valores. Yo en el colegio sobre todo se habla de solidaridad y del respeto. Son las dos palabras que trabajan sobre todo.”

[FAM2 Concertada no participante – Teresa]

A ello se añade la convicción de una escuela concertada religiosa que educa en valores frente a una escuela pública que es deficitaria en este aspecto. Tal es así que entre estas madres/ padres se cree que el *respeto*, el *compañerismo* está “mas cuidado en la privada”, en ella “se cuidan más algunas actitudes, valores, conductas”, “cuando vas a unos valores, no te vas a una pública te vas a una concertada”. Lo que indica también un cierto prejuicio hacia la pública y, sobre todo, una tendencia recurrente a la identificación de la educación en valores con la educación y socialización religiosa. Podría resumirse en una frase, para estas familias si hay religión, hay valores. Otra cosa es que realmente se busque una socialización religiosa, cuestión que controvertida y contradictoria en los públicos escolares de la red de centros concertados de ideario religioso.

Este rasgo se diluye cuando se trata de la mirada de las familias inmigrantes. Entre ellas no se observan estas diferentes representaciones e ideas acerca de la educación en valores según la red de matriculación. No cabe decir que unos u otros estén más convencidos de que se garantice una mejor educación en valores. Es más, en sus opiniones y observaciones se ve una moderada crítica a una escuela que no se percibe especialmente comprometida en esta labor y a la que se describe como muy profesionalizada, poco afectiva y “fría”. Ahora bien, comparten la idea de que el *respeto* se trabaja en la escuela vasca. Señalan como evidencia

de ello, el diálogo, los debates o el tratamiento de temas enfocados a fomentar el respeto, la unión entre compañeros, la solidaridad en las tutorías, como espacio dedicado a la educación en valores.

La *responsabilidad/autonomía*, el sentido del *orden* componen el otro grupo de valores de realización personal que las familias entrevistadas identifican claramente con el territorio escolar. Ello a pesar de que, como se ha visto en las críticas al profesorado, para algunos progenitores se trata de valores críticos por las dificultades que presentan su mantenimiento y transmisión en las aulas. El trabajo con estos valores se percibe fundamentalmente a través de las normas y reglamentos de los centros orientados a mantener un orden de funcionamiento, así como en un plano más práctico y cotidiano, los sistemas de comunicación y control de tareas, incidencias, faltas, etc., del alumnado, la asignación de responsabilidades y tareas en los comedores, en las aulas, se ven como hábitos que enseñan a ser autónomos y responsables a los escolares, a ser adultos en definitiva. Por ejemplo, la agenda del escolar, donde el alumnado ha de registrar sus tareas y que sirve como soporte cotidiano de comunicación con las familias, es valorada muy positivamente, como una buena práctica enfocada a fomentar la responsabilidad de los escolares:

“La agenda les enseña a ser responsables. En cuanto a eso, estoy muy agradecido porque mi hija ha aprendido a ser responsable, ¿sabes?”

[FAM5 Inmigrante Concertada – Hugo]

De todas formas, no parecen ser estas prácticas habituales en todos los centros. De hecho, hay opiniones que contienen una preocupación manifiesta por la transmisión en valores en espacios y tiempos no propiamente académicos como el aula y que representan un parte importante del tiempo que transcurre en la escuela. Los comedores y los patios y las relaciones con el personal no docente, monitores de comedor especialmente, son un ejemplo de ello. Y parece que esta es una cuestión que, hoy por hoy, se trabaja poco en los centros:

“El chaval dice que en el comedor, el educador que no es su profesor, el educador le ha visto que se estaba riendo del compañero y se ha creído que se estaba riendo de él y le dijo “mira te vas a reír de tu madre, niño”. Entonces, al día siguiente fui a quejarme al director no porque lo que le había dicho al niño, si el niño se merece un castigo pues no se

un castigo de quedarse sin patio y tal, pues vale, simplemente por la respuesta que dio ese educador al niño, “te vas a reír de tu madre”. Y es que mi hijo va allí a aprender y a educarse y claro, si le responde eso un educador; no es un profesor pero si un educador; pues mal encaminado vamos. Va al colegio a aprender algo, y le dice el educador eso, pues no le está enseñando ningún valor. Entonces, yo puse una queja a través del director; sin más se quedo ahí, yo le dije que no fuera a más, pero si que se tiene que implicar más. Y yo de hecho fui a dar esa queja para que implicaran más. ”

[FAM1 Pública no participante – Fermín]

En la escuela pública hay una preocupación constante por la diversidad, por el debate de la integración, por el conocimiento de culturas y la participación de las diferencias. Así es como lo perciben quienes tienen a sus hijos e hijas matriculados en ella y, lo más destacable, quienes más directamente pueden sentir la acción de la escuela en esta línea, las familias inmigrantes:

“ Pero es que los valores se transmite en lo cotidiano, no hay un tiempo para la solidaridad. La solidaridad no se transmite, se tiene que ver en a escuela si hay o no hay. Yo veo que es una escuela que se preocupa también por la integración, no se si estará en el camino acertado. Yo siento que en la escuela hay una preocupación constante y eso se nota. ”

[FAM5 Inmigrante Pública – Isabela]

Ellas perciben el interés por trabajar la diversidad, la multiculturalidad y la integración sobre todo en aquellos centros en los que hay presencia abundante de alumnado extranjero, aunque también critican que “no se sabe muy bien qué hacer”, en el sentido de que hay más voluntad que acierto a la hora de abordar esta cuestión todavía muy vinculada a un tratamiento más folklórico que otra cosa.

Ciertamente, la diversidad es una de las experiencias que provee la escuela. Como señala Fernández Enguita, puede decirse que es el «*primer lugar de aproximación a la diversidad existente y creciente en la sociedad global*» porque da la oportunidad de conocer y convivir con los otros diferentes:

“ Aunque el respeto hacia el otro o la igualdad de derechos de todos los ciudadanos puedan predicarse en familia, de ninguna manera pueden alcanzar en ella la materialidad práctica y continuada que encuentran en la escuela. Esta experiencia, esencial para la convivencia civilizada, no puede ser ofrecida por la familia, pues es precisamente lo contrario a ésta: la convivencia buscada, creada, consciente, con los otros, frente a la comunidad natural con los nuestros. ”

(Fernández Enguita, 2007: 18)

Ahora bien, para las familias de la pública la diversidad es un valor contradictorio. Quienes más directamente están expuestos a ella —también a la derivada de una escuela inclusiva con las discapacidades— no esconden sus recelos. “Sabemos que es un aprendizaje para una sociedad multicultural, la segregación no aporta nada”, pero “la diversidad ha complicado la enseñanza”, “está bien pero es un problema”, “nos va a costar mucho adaptarnos a todo este movimiento”. La presencia de alumnado de escolarización tardía, con otros estilos de vida, con otras costumbres, procedentes de ambientes de hábitos escolares muy diferentes, en desventajas social, económica y lingüística, provoca temor también en las familias que más directamente conviven con la diversidad. La ralentización del ritmo académico de los grupos o la percepción de ambientes hostiles al aprendizaje en las aulas constituyen los temores principales de las familias al hablar de su experiencia en los centros. El temor de esta madre es muy ilustrativo:

“ En (centro) yo conozco a gente que tiene niños pequeñitos que los tienen que matricular en otros centros, tienen a los mayores aquí pero a los pequeños los llevan a otros sitios. Y ves las listas y puedes ver el grado de inmigrantes que hay. Y ya no es porque sean inmigrantes sino porque tienen otra concepción de la vida. Esto te trastoca la clase, porque eso de que digan que el nivel de los conocimientos que se adquiere es el mismo, a mi eso no se si me va a convencer, porque a mi este año, con el pequeño, hablé con su profesora y me dijo no, este año tu hijo esta en una actitud que pasa de todo, no es que pase de todo, sino que se le olvidan los deberes, ¡ay!, se me ha olvidado hacer esto. Y le dije, ¿no será porque tiene compañeros que no hacen los deberes, que están en clase todo el día mirando? Y es que claro es que están aprendiendo del entorno y sobre todo lo que más se aprenden son las malas costumbres por desgracia. Entonces, cuando tiene doce compañeros que no hacen

los deberes, y no les dicen nada o les dicen algo pues, ¿quién le va a decir a esos niños que no hacen absolutamente nada? Y niños que son las nueve y cuarto y todavía están por ahí. ”

[FAM3 Pública participante – Eva]

Hay también experiencias positivas relatadas por las familias en los centros, generalmente en casos en los que no produce una alta concentración de alumnado inmigrante y en los centros de Primaria donde también la escolaridad coincide desde el principio:

“Solo tenemos dos niñas extranjeras (en el aula). Una ha venido ayer y funciona muy bien. En nuestro colegio siempre ha funcionado muy bien. No tenemos muchos niños inmigrantes, pero los que están, están totalmente integrados y yo estoy muy contenta con lo que tiene, vamos. Yo estoy muy contenta tenemos muchos valores, tenemos una directora que es muy buena y bien, yo estoy muy contenta en ese aspecto. ”

[FAM3 Pública no participante – Laura]

En este sentido se demandan planteamientos adecuados, de atenciones y tratamientos especializados para tranquilizar a las familias y evitar el *efecto huida* de la población autóctona en algunos centros donde la presencia de alumnado extranjero es más acusada y, especialmente, en la secundaria obligatoria. Aun valorando la diversidad, las familias insisten y llaman la atención sobre la importancia de evitar los guetos en los centros y de equilibrar la presencia de alumnado de procedencia extranjera, sobre todo, en el caso de la escolarización tardía.

¿Y en los centros concertados? Para las familias autóctonas ésta es una cuestión bastante ajena. La ausencia o escasez de población inmigrante en las aulas hace que este no sea un valor de hecho en ellas. Son conscientes de ello:

“Yo, por las cosas que veo, por ejemplo mis sobrinas han estado aquí en (centro público) y ahí hay mas diversidad de niños de todo tipo. Les ha tocado ecuatorianos, les ha tocado negritos... y en cambio en el colegio son como miniaturas porque son menos cantidad. Eso es algo

que a lo mejor nuestros hijos se han perdido, ahora igual hay más en la clase, pero para cuando haya uno o dos hay veintitrés de los otros. ”

[FAM2 Concertada no participante – Estibaliz]

Y no falta el argumento de salvaguarda en algunas voces. Ellas pagan una enseñanza que los demás tienen gratis, como si ese esfuerzo justificara la ausencia de población escolar extranjera en sus aulas y situara el problema en quienes optan por no invertir, sean familias inmigrantes o autóctonas. Ciertamente, ellas no son culpables de la desigual distribución de población inmigrante entre la red pública y privada, pero tampoco entran a considerar la situación como ocurre en los grupos de la enseñanza pública. Saben que su elección conlleva una cierta garantía de homogeneidad, pero reconocer que se evita a la población inmigrante, sobre todo a la que presenta más desventajas y diferencias sociales y culturales, no resulta políticamente correcto, de ahí que se soslaye la cuestión de la multiculturalidad en los centros. Esta, en todo caso, parece ser una actitud de las familias no necesariamente extensible a los centros escolares porque, de hecho, a tenor de la experiencia de padres/madres inmigrantes de la concertada, hay un reconocimiento del esfuerzo de los docentes por trabajar la integración, aunque desde su punto de vista también se percibe más voluntad que acierto.

Si la diversidad es un valor que forma más bien parte del currículum de la escuela pública, lo que aflora como valor específico trabajado en la enseñanza concertada es, como cabe esperar para los centros con esa titularidad, los *valores religiosos*. Evidentemente este no es un dato representativo y transferible a toda la enseñanza concertada puesto que no todos los centros concertados son de titularidad religiosa. Dada la extensión de esta oferta en el ámbito geográfico en el que se sitúa este estudio, tenemos también una fuerte representación de este público familiar escolar en los grupos entrevistados, por lo que aflora con fuerza en el discurso. Como se ha visto, se tiende a igualar religión y valores, lo que deriva en un discurso confuso sobre lo que es una socialización en valores y una socialización o educación religiosa. Evidentemente ambas están claramente vinculadas puesto que la educación en valores en estos centros está inspirada, lógicamente, en la ética cristiana. La cuestión es si, además de los valores del humanismo cristiano que en definitiva pueden ser muy similares a los transmitidos en otros centros de ideario no religioso, en éstos se trabajan también contenidos valorativos más específicos, relacionados con la identidad religiosa. Lo que se supone puede ser una demanda de las familias que optan por este tipo de centros. Pues bien, el examen de los discursos evidencia que ello no está tan claro:

“Es que la religión de ahora, no es la de antes que era. No, Jesús murió en la cruz e hizo esto, esto, esto. Yo te lo digo por lo que además les enseño, les enseñas más pues de a la hora de convivir en casa, pues

ayuda a tu mama ayuda a tu hermano, no te pegues, hay que ayudar, hay que cuidar; o sea... es más todo eso que si murió tal día, que si..., bueno se acercan fechas señaladas que si que explicas lo que es. Pero es que al final coges un libro de catequesis o de religión y te pones a mirar y es todo de solidaridad, de ayuda, de... ”

[FAM2 Concertada no participante – Beatriz]

“... es un enfoque distinto al que llevamos nosotros. No te meten en un sitio cerrado a reflexionar. Los valores se los transmiten de otras maneras porque barren, friegan, hacen las camas, a unos les toca servir la comida...les hacen todo eso y mi hijo fue con un chupete, con una bata haciendo de niño. Es mucho más divertido. ”

[FAM4 Concertada participante – Angel]

Trasladar la idea de que ni ellos ni los centros someten a los escolares a un adoctrinamiento religioso parece relevante para estas familias, en un contexto que sin duda sienten hostil hacia cualquier tipo de identidad religiosa. “La religión es un fondo”, “va por delante” son expresiones de la visión utilitarista con la que se percibe una pátina religiosa que se identifica con valores básicos. “Ya no es religión, religión, religión” aclara una madre. De todos modos, hay quien se muestra también crítico por la actitud “acomplejada” en torno a la socialización religiosa y demandan precisamente una transmisión y socialización religiosa más auténtica y comprometida por parte de los centros, los docentes y las familias:

“— Angel: Es una labor esa muy de la familia. Esta si es una labor muy de familia porque sabes que en tu círculo, es más fácil hablar de estos temas, que nos pasa hasta en la propia cuadrilla nuestra de padres, los temas religiosos casi ni se tratan. Hablamos de política, de deportes pero de religión, uff!!

— Pilar: Yo desde luego gracias al centro no ha sido y soy una persona religiosa, pero lo he aprendido en mi familia no en el centro, me he encontrado las monjas de mi cole que tenían los mismos complejos de las monjas de hace 30 años. ”

[FAM4 Concertada participante]

Para estas familias el ideario del centro debe ser una apuesta consecuente y una condición asumida que en el centro se vivan los valores religiosos cristianos: “el ideario es el ideario”, “cada colegio tiene un ideario y tú, desde luego, cuando lo metes sabes perfectamente donde lo metes”. Lo que ocurre es que ellos también saben que su opinión no representa el sentir de sentir del conjunto de los públicos escolares de los centros concertados religiosos. Lo que censuran claramente es que los propios centros resten importancia a esta cuestión:

“— Juan Carlos: El tema religioso tanto en colegios privados como en públicos, habrá gente como tú has dicho que ira a católicas a los públicos, y hay gente que se considera católicos y los lleva a los privados, y realmente la religión, se la pela. Es decir, no porque sea un motivo religioso es el motivo de llevarlo a ese colegio. Por lo tanto yo creo que en los dos ámbitos hay de todo. En (centro) hay muchos por los cuales no es la religión el principal motivo por el que lo han llevado, pero ha sido o bien por cercanía o por calidad.

(...)

— Pilar: Yo creo que es que también un poco se piensa como que ya no interesa la religión. Ellos mismos ni se imponen... ”

[FAM4 Concertada participante]

En este ambiente poco propicio a la transmisión religiosa, se destaca igualmente la falta de profesorado religioso y su sustitución por personal laico como un hecho que afecta al tratamiento de la educación en valores en los centros, porque este profesorado “no tiene estos temas tan interiorizados”, con lo que la transmisión no se da en las mismas condiciones. El factor humano, la implicación y el compromiso de un docente para transmitir en valores, también es percibido por los padres como un elemento determinante en la labor transmisora de la escuela. Los padres perciben que los valores no solo se dicen, sino que se experimentan, por lo que se necesitan mensajeros sinceros y auténticos que transmitan creencia y estima en los principios que enseñan, autenticidad en definitiva.

Incluso entre los usuarios de la red pública se cuele esta visión de la religión o los valores religiosos como armazón o sustento ético. En la argumentación de las familias de la escuela pública subyace la identificación entre religión y valores, y la idea implícita de la secularización, de la pérdida de la tradición como un elemento de desinstitucionalización y ruptura del consenso normativos. Los siguientes diálogos extraídos de los grupos de discusión de las familias autóctonas e inmigrantes son un claro ejemplo de cómo para algunos padres y madres la religión sigue viéndose como una armadura ética frente a la visión secularizada de otros:

“— Blanca: Pues mira digamos lo que digamos de la religión transmitía muchos valores, a lo mejor ya esta arcaico, pero la amistad, el compañerismo, el compartir, al amistad... todo eso...

— Fermín: A mi no me transmite ninguno.

— Blanca: Pero es que tu has estudiado catecismo y ya tienes una base. Ese posillo te habrá quedado y a medida que has ido creciendo y a medida que has ido madurando lo has ido aplicando, ¿no?

— Fermín: Si.

— Blanca: Pero el niño que nace y no tiene referencias ninguna eso no lo tiene, no tiene ni ese poso porque no le han dado referencias ni para que lo pueda interiorizar. ”

[FAM1 Pública no participante]

“— Rosalía: Mire algo que yo oí mucho es que en la asignatura de religión, eso por ejemplo, te hablo de cuando estudié yo que la religión era, la clase de religión era obligatoria porque inculcaba muchos valores. Y aquí no, aquí es opcional, si no quieres religión vete a pintar, a los niños pequeños a trabajar con plastilina o a hacer rayas. ¿Dónde está ese valor tan importante? ¿Por qué tienen que ir a catequesis tres años para poder hacer la comunión. ¿por qué desde el colegio con esa signatura no les enseñan a inculcar esos valores tan importantes que tenemos para ser unas personas de bien?

— Carol: Si religión es catequesis.

— Isabela: Yo ahí discrepo porque religión hay tantas religiones que lo de los valores... yo creo que hay que dar los valores humanos. Yo particularmente no quiero que aprenda catecismo ni que tome la comunión, pero yo sin embargo, transmito valores.

— Rosalía: Bueno, me refiero a la clase de religión como una clase en la que no hace falta que te hablen de la católica o de yo que sé, pero que en esa clase, en ese momento se imparten ese tipo de valores y que los niños estén hablando de eso. No pintando o haciendo plastilina. ”

[FAM5 Inmigrante Pública y Concertada]

Hay otros valores críticos cuyo tratamiento y dificultad en la escuela también perciben las familias. La cuestión de la *paz/no violencia* en la escuela vasca es uno de ellos. Si conforme al diagnóstico del profesorado es posible concluir que la educación en la paz/no violencia constituye

uno de los valores críticos en la escuela vasca y, no pocas veces, omitido o ausente en el trabajo de los centros (Usategui y Valle, 2007), también en el discurso de las familias asoman las dificultades, prevenciones y temores en torno a ella. La dimensión específica que en el caso de la sociedad vasca adquiere el tema de la violencia por la acción del terrorismo de ETA, hace que la educación para la paz pase de tener un significado más genérico a su aplicación particular a la realidad más inmediata de la sociedad vasca. Si en el diagnóstico de los docentes se constataba que el trabajo con la paz respondía a planteamientos y enfoques más bien generales (Usategui y Valle, 2007), la visión de las familias lo corrobora. También aparece como un valor más vinculado a los centros concertados. Se tiene conocimiento de la participación de los escolares en celebraciones puntuales, campañas y actividades diversas en torno a la paz y la no violencia y, en algunos casos, se mencionan acciones puntuales de repulsa y denuncia del terrorismo en la sociedad vasca. Pero hay por parte de las familias cierta prevención con el tratamiento de esta cuestión en el ámbito escolar. “Concretar la violencia, no sé”, dice una madre de la concertada. Opiniones como “la información de ciertos tipos de noticias tendría que venir de casa”, “al final siempre es lo mismo, imponer un criterio que no tiene por qué darse en el niño”, sobre todo cuando se trata de los más jóvenes, constituyen un exponente de la prudencia con la que se aborda esta cuestión. La “paz política” se considera por parte de los padres un “tema muy delicado” que plantea los mismos problemas en la comunidad escolar que en otros ámbitos o espacios sociales: la falta de consenso sobre su tratamiento, el miedo a las reacciones de la comunidad escolar, el desconocimiento sobre cómo abordar el tema. La prevención es más acusada entre los usuarios de la red pública. En cierto modo, la paz se percibe como un elemento que trae guerra a la escuela:

“— *Eva: Yo creo que es porque se trabaja por separado. Entonces, la comunidad educativa no sabe muy bien pues eso, y entonces lo padres ¿Cómo entro en esto? Y si entro, y quien viene y si me paran... Yo creo que ni se plantea.*

— *Y, No veis posibilidad de consensuarlo?*

— *Laura: No.*

— *Mila: Yo creo que íbamos a acabar con la paz rápido.*

— *Eva: es que cada uno tiene su tabla de... de esto.*

— *Marta: Pero es que además cada uno opinamos de una forma. Entonces, si hay un profesor que esta educando a nuestros hijos, pues es que a mi no me gusta como le educa, ¿Qué le esta transmitiendo? Porque no es lo que yo le quiero transmitir a mi hijo. Yo creo que la separación, una paz no política, y ahí si nos piden que vayamos antes al colegio, que es el día tal, para estar los padres con lo chavales, y dar palmaditas y cantar una canción y no se que. Pues muy bonito todo. Pero no es una paz política. Para nada, no tiene nada que ver. ”*

[FAM3 Pública participante]

La *diversidad lingüística* es un valor de hecho en la escuela vasca en la que conviven dos lenguas oficiales que remiten a sendos universos culturales. Para algunas familias el euskera, además de una asignatura, constituye un valor en sí mismo que la escuela debe transmitir. Evidentemente es la actitud de quienes optan por el modelo lingüístico de enseñanza íntegra en euskera. Pero en el caso de otras, los sentimientos y las experiencias son contradictorias, cuando no conflictivas. “Se fomenta mucho el euskera”, “se da excesiva importancia al euskera” son frases que evidencian, de una parte que, efectivamente, el euskera es un valor fomentado y trabajado en la escuela. Pero también prueba que se siente o vivencia como un valor objetivamente impuesto que no provoca estima en algunos sectores, con el que algunas familias no se identifican aun cuando no se rechace. Mostrarían cierto desarraigo con relación a la lengua vasca que difícilmente puede ser elevada a la categoría de valor en esas condiciones. Como acertadamente dice una madre inmigrante el euskera “no es querible” y, difícilmente algo que no estima puede valorarse. De hecho, en el grupo de las familias inmigrantes, las opiniones varían dependiendo de la experiencia positiva o negativa de sus hijos e hijas. Así, tanto más se estima cuanto menos dificultad representa para los chavales. Los hay que “les gusta mucho”, “no les gusta nada” o “resulta pésimo”. De todas formas, no puede decirse que no se valore el aprendizaje del euskera y, por consiguiente, la diversidad lingüística. Hay interés y, a veces también se aprecia el orgullo del inmigrante que observa ilusionado el éxito de integración de la segunda generación, pero no falta el reproche hacia un bilingüismo que tiene una limitada presencia social:

“— Carol: *¿Sabéis que es lo único que conseguí aprender yo de euskera? Hurrengo geltokia y ¿sabes quien me lo enseñó? El autobús. Porque ningún vasco me enseñó absolutamente nada. Pero es que no puede ser que lo único que sea es eso porque me lo se de oírse lo aparato. Queremos hablar euskera, pues que alguien nos enseñe.*
— María José: *Yo no me encontré con ningún vasco que solamente me hablase vasco. Al final acaban todos entendiéndose en castellano.*”

[FAM5, Inmigrante Concertada]

En las zonas geográficas de Euskadi mayoritariamente castellano-parlantes como Vitoria-Gasteiz, que las familias inmigrantes sientan la diversidad lingüística y cultural propia de la sociedad vasca más como un valor que como una barrera o dificultad añadida en la integración constituye un reto de gran calibre. Igualmente el que se comprenda y comparta la tarea de la escuela en la transmisión de la tradición y realidad bilingüe. Más aun para la inmigración de origen sudamericano que, en principio, cuenta con la ventaja de compartir la lengua española:

“— Isabela: Y luego, el idioma que es lo que se quiere mantener y todo, pone trabas, porque por ejemplo la gente que viene de fuera entrar en el sistema educativo vasco es imposible porque no maneja el euskera. Entonces, ¿cómo se va a enriquecer el de afuera si no se puede acceder a lo de dentro?

— María José: Dentro de tres años ya veras, porque se va a cerrar tanto la sociedad con el tema del idioma que no va a poder entrar de fuera nadie.

— Carol: Pero a mí me parece que otro tipo de cosa va a cambiar.

— María José: Yo te soy sincera si yo me hubiera enterado que en el País Vasco se habla euskera, yo no hubiese venido aquí. Me hubiese ido a Madrid directamente. Porque no tenía la necesidad en mi vida de ponerme a aprender otro idioma. Pero es que eso yo creo que le va a pasar a la mayoría. ”

[FAM5, Inmigrante Concertada y Pública]

No obstante, también en la mirada de las familias autóctonas la diversidad lingüística es un valor crítico, reconocido como trabajado en la escuela y que provoca desconfianza y recelo, como queda ilustrado en las palabras de este padre responsable de un AMPA de la concertada:

“ Y traemos a chicos que tocan el txistu y hacemos chorizo a la sidra, hemos hecho semana cultural del euskera para decir: “oye, esto no es algo malo”. Tú has dicho que te da miedo salir de Miranda para abajo y decir que eres de aquí. Decirles que tenemos deporte rural que es esto, y todos los años. Lo enfocas como algo cultural de todos los que vivimos aquí de todos. A un chaval le tienes que demostrar y enseñar que eso es un valor, no creo que tengan capacidad para ver eso. ”

[FAM4 Concertada participante - Angel]

La identificación de la diversidad lingüística o cultural de la sociedad vasca con ideologías políticas y sentimientos de identidad nacional planea en el discurso de algunos progenitores. “El euskera se ha politizado”, y ello obstaculiza la querencia hacia el idioma. Pero igualmente se reconoce su debilidad y arrinconamiento a lengua escolar por parte de un

mundo adulto que muestra escaso interés e implicación en el aprendizaje de una lengua que es patrimonio común. Se reconocen intentos en el sentido de hacer de ella una lengua a la que se estima pero también se reconoce el escaso valor que un sector de los propios progenitores le concede, algo que en la práctica se constata en las calificaciones: “importa menos un suspenso en euskera”.

En fin, aún tratándose de un valor trabajado según el mapa de valores percibido por las familias, el análisis de los discursos deja en evidencia la discrepancia en este tema. En los grupos de familias este estudio no hay discursos que nieguen a la escuela su protagonismo en la transmisión de la diversidad lingüística como un valor colectivo, lo que probablemente no es sino una muestra de que hay un mínimo consenso y de que este valor, clarificado, podría formar parte del código ético de mínimos en la escuela.

Con un menor protagonismo en los relatos de las familias, destacan otros contenidos valorativos en el currículo de los centros. La *igualdad de género* es uno de ellos. Aunque la coeducación se reconoce a un nivel muy *light*, fundamentalmente que se educa a los niños y niñas en igualdad de responsabilidades y derechos en la escuela. Seguramente, lleva razón Isabela, una madre argentina, al decir que “no se está trabajando mucho en la escuela aunque es una sociedad que tiene problemas de machismo”. Considerado lo débilmente que captan las familias la labor de la escuela en la coeducación, cabe pensar que se trata de un valor con un tratamiento disperso, en el que seguramente insisten más unos centros que otros.

Ahora bien, si estos son los valores que perciben las familias, ¿cuáles son las ausencias? ¿qué es lo que no se trabaja?. No se elabora un listado exhaustivo, ni mucho menos, pero merece la pena destacar lo poco que se menciona y los discursos en torno a ellos. Por ejemplo, es el caso de los *valores identitarios de comunidad/nación* cuya omisión se deja notar para las familias inmigrantes. Hay una visión diferente de la educación en valores con relación a los países de procedencia. Estas perciben el conflicto y la diferencia entre dos comunidades que demandan adhesiones e identificaciones excluyentes. Tal es así que, en comparación con los sistemas escolares de origen, se detecta precisamente la ausencia de ritos que refuercen los vínculos con la comunidad educativa pero también que den sentido a la escuela como ámbito de socialización en la ciudadanía. Para estos progenitores que han conocido en sus países una escuela al servicio de la ciudadanía o del sentimiento de identidad, de pertenencia a la nación o a la comunidad, la situación en la sociedad vasca resulta “demasiado complicada”. Se perciben dos comunidades y no se identifican con ninguna, o no quieren identificarse con ninguna. No hay un sentido identitario que pueda ser acogido por los nuevos ciudadanos, o al menos no se percibe. Lo que se percibe es el conflicto:

- “— Carol: *A mí al principio me costó entender el tema de los valores. Pero quizás es porque es otra educación, o por lo menos nosotros en argentina el tema de entrar en el colegio e izar la bandera.*
- Isabela: *Yo darle un beso al maestro.*
- Carol: *Darle un beso al maestro también (...). Claro luego entendí por qué ¿a la bandera o a la ikurriña? Y entendimos luego después de varios años como es la historia.*
- María José: *Pero, ¿la entendimos?*
- Carol: *Bueno, yo todavía no la he entendido. Pero es que claro son cosas que nosotros desde muy chicos las tenemos muy... Y, ¿cómo le enseño yo a mi hija...? ¿Qué le enseño? Cuando me dice mamá, ¿cuál es la bandera la española o la ikurriña? Yo le digo la argentina, de las otras olvídate. Porque ya no sabes qué decirle.*
- María José: *Los santos patrios.*
- Carol: *Esa pasión que nosotros tenemos en nuestros países aquí no hay. Entonces, claro, ya eso es como”*

[FAM5 Inmigrantes Pública y Concertada]

Las familias nativas, por el contrario, creen que sí se trabaja el sentimiento de pertenencia a un espacio colectivo y público compartido por todos. Pero notan la debilidad o ausencia de valores de realización personal como el *esfuerzo*, *autoestima*, *trabajo*, que en su opinión deberían recibir más atención en las aulas. Faltan ritos, prácticas que incluyan el reconocimiento de la comunidad escolar al esfuerzo, a la tolerancia, a la igualdad, al compañerismo, que refuercen los proyectos éticos de los centros y las identidades éticas de los escolares. Y, una vez más la autocrítica, sobra proteccionismo en las familias que obstaculiza o neutraliza el trabajo en la escuela. Las deficiencias en la educación en valores no solo afectan a los contenidos, también a las carencias y debilidades en el cómo, esto es, en la forma en que se educa en valores en los centros. Aquí el descuido de espacios educativos como los que se generan en torno a las actividades deportivas, el ocio dentro y fuera de la escuela, las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, constituyen pinceladas de un cuadro que muestra la inquietud de padres y madres, una relativa preocupación por la debilidad de la educación en valores en los centros y la demanda de más tiempo, recursos y dedicación a una escuela educadora en valores.

4 La participación

Hablen los docentes o las familias, las dificultades en la relación familia-escuela remiten de manera recurrente al tema de la participación y la implicación de las familias en los centros educativos y en la dinámica de la vida escolar. Una comunidad educativa activa y dinámica, copartícipe, parece ser un elemento determinante tanto para la organización como para el desarrollo de los proyectos educativos de los centros, y lo es especialmente si lo que se desea es una escuela que eduque en referentes valorativos al alumnado. Frecuentemente se habla de la necesidad de acortar las distancias y reforzar la confianza en las relaciones escuela-familia para lograr avances en la escuela que favorezcan una educación de calidad. Como se ha dicho, la participación es

“Un factor de calidad para el sistema educativo y un instrumento básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres responsables y comprometidos con los principios y valores constitucionales.”

(Montañés, 2007: 61)

Sin embargo, progenitores y profesores ven sus relaciones e implicación en la realidad escolar desde prismas diferentes y, por lo tanto, hallan también explicaciones muy diferentes entre las que, a menudo, resuena el tono de reproche. El escenario es complejo y si bien las ausencias, dificultades y malas experiencias tienden a robar protagonismo a muchas buenas y fructíferas prácticas y actuaciones de las familias comprometidas en la vida cotidiana de los centros, lo cierto es que la relación entre ambas no parece ser satisfactoria ni para los profesionales ni para las familias.

La relación con la escuela de padres y madres es sobrevenida, esto es, se construye y define en buena medida a partir de sus experiencias y vivencias con los profesionales del centro, pero también con el resto de las familias. Garreta describe este proceso como el resultado de una espiral de experiencias:

“Creemos que existen espirales positivas y negativas en la comunicación que se van construyendo y que acaban definiendo la relación que mantendrá una familia con la escuela y sus profesionales. Distancias previas, errores de interpretación de mensajes en un determinado momento, etc., pueden conducir a una espiral negativa de

relaciones por la mala predisposición de alguno de los interlocutores y, por tanto, seguir generando situaciones mal interpretadas que llevarán a un distanciamiento, cuando no conflicto, con algún profesor, con el director, con la escuela. Al contrario, una distancia inicial también puede ser superada por una espiral de experiencias positivas. Estas dinámicas se construyen a partir de la experiencia sociocultural y escolar de padres y madres que les predispone a unos u otros tipos de relación, pero también por las experiencias (comunicación e información que recibe o cree recibir de la escuela, mensajes que les llegan de otros padres, docentes, personal de la escuela, etc.) que se van viviendo a lo largo del proceso de escolarización de sus hijos e hijas. Ello va configurando modelos diferentes de relación y comporta que una situación sea para unos «normal y óptima» y para otros «intolerable».”

(Garreta, 2008:136)

Evidentemente, hallar un contexto abierto con oportunidades de participación es un condicionante previo importante. También pueden serlo, como se constata entre las familias entrevistadas, las expectativas que se tienen hacia la formación de los hijos e hijas y el sentido más *instrumental* o *integral* que se le confiere a la escuela. Además, hay que reconocer que no todas las familias desean o pueden participar activamente en la escuela, sea por limitaciones lingüísticas, culturales o económicas. Ahora bien, siendo todo ello relevante, hay que reconocer que fundamentalmente es lo acontecido en el día a día y curso a curso en el contacto y comunicación con los docentes, los otros progenitores y el resto del personal del centro, y el modo en que se perciben y sienten como positivas o negativas esas vivencias lo que da forma y sentimiento a la relación. De hecho, la experiencia puede variar para la misma familia cuando se tienen hijos o hijas matriculados en diferentes centros, o cuando se cambia de centro.

La relación y experiencia con la escuela de las familias participantes en este estudio presenta tonos y matices diferentes, pero al examinar los discursos también se aprecia una línea de argumentación común sobre la insuficiente e insatisfactoria presencia y participación de las familias y cierto descontento con la situación. De todas formas, conviene no crear imágenes distorsionadas y el primer paso para ello es distinguir entre la participación a título individual y la participación más institucionalizada, en el nivel colectivo, de forma organizada con otros padres y madres y que se canaliza a través de las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). Ambos modos de participar se barajan en las experiencias relatadas y son, como cabía esperar, los dos grupos de familias integrados por padres y madres participantes en

las AMPA los que aportan un discurso más rico en torno a las dificultades de la participación institucionalizada.

Aun cuando se reconozca la existencia de un sector que se desentiende de la vida escolar de sus hijos e hijas y está prácticamente ausente, la mirada de las familias no pone en cuestión que la mayoría participa en la escuela en lo que concierne y afecta a la escolarización de sus hijos. La idea es que los padres y, sobre todo las madres, responden a las llamadas de la escuela para la asistencia a las tutorías habituales u ocasionales de los escolares, colaboran y toman parte en las actividades no académicas organizadas en torno a épocas festivas y se comunican con la escuela cuando lo requieren. Ahora bien, conforme a algunas expresiones, ésta sería la normalidad de la relación entre escuela y familias. Digamos que una relación más frecuente con el centro escolar sería un indicador de que “hay problemas” o “pasa algo”, como dice este padre de un centro público que, además, hace recaer en la escuela la responsabilidad de atraer a los progenitores:

“ Yo, por ejemplo, no sé, si los profesores te llaman la atención por algo, es que falla algo, si no te llaman la atención es que no falla nada. Entonces, no sé hasta que punto ven ellos que los padres no se implican. Pero es que tu si ves que ese chaval va mal o viene mal de casa, pues llama a esos padres y a ver que pasa. A ver si es que los padres no tienen esa educación suficiente para educarlo, porque puede ser, eso puede ser. O que no se implican de verdad. No sé, buscar mas el problema de raíz del niño, es que los padres tenemos obligación de buscar si es el profesor el que no se implica, porque no le hace ni puñetero caso a esos niños en general. Entonces no sé porque los profesores se encuentran así, porque yo cuando...no sé, yo creo que los seis que estamos aquí tenemos hijos, y cuando tiene un problema tu hijo vas. ”

[FAM1 Pública no participante – Fermín]

Los discursos de los progenitores de las AMPA de la red concertada como de la pública, coinciden en este punto. Para ellos habría que distinguir entre los padres que participan en este nivel y los que se implican en la dinámica y organización escolar. “Colaborar es fácil, implicarse requiere otro nivel”. Así, en la escuela cuando se trata de los propios hijos, de cuestiones puntuales relacionadas con sus necesidades o circunstancias la participación de las familias no se cuestiona. A las familias les interesa aquello que afecta a “sus hijos o hijas”, lo que les concierne más directamente, especialmente si se trata de actividades lúdicas o festivas, “eso es

porque va el niño”, “si yo veo que mi hijo hace algo que a mí me interesa yo me implico”. Por lo que la participación de las familias se convierte en puntual, un compromiso ocasional en función de las actividades de los escolares. La participación se diluye cuando requiere implicación y compromiso y por consiguiente, tiempo, disponibilidad, trabajo, responsabilidad...

“ — Eva: ¡Uy!, perdona, en nuestro colegio estamos de capa caída. Y tu no sabes en la asamblea hemos comentado pues los de la junta directiva y cinco padres más.

— Jose: Yo creo que es que la mayoría de la gente tiene miedo a implicarse en las cosas. Adoramos mucho nuestro tiempo libre quizás. Y claro dicen, es que me voy a meter en la APA y esto me va a suponer no se cuanto tiempo de mi tiempo libre.

— Marta: Es que el hacer algo, que no tienes que trabajar mas o menos, y dar tu tiempo sin recibir ninguna recompensa, eso no lo hace nadie.

— Laura: Una parte es participación y, a ver, que lo he apuntado antes, y otra es implicación. No sé si mezclamos muchos. Por ejemplo, queremos que la gente participe. ¿En que? ¿En una fiesta? Ya van. Vamos a organizar el Olentzero o vamos a organizar carnavales. Llamamos a los padres de tercero. Y todo participan en coser no se que y en hacer no se cuanto, colaboran. Hablamos ya de participación, de implicación en los centros. Eso ya es más difícil. Hay como diferentes niveles de participación. Si los profesores nos llaman que quieren hablar con nosotros, pues vamos los veinte cada uno a una hora, pero acudimos todas. Cuando es la reunión de gela (aula), alguno ya suele faltar. Reunión de nivel, ya empezamos a faltar un poco mas. Asamblea general ya faltamos todos. Cuando es algo de mi hijo hay mucha participación, pero a medida que se va diluyendo mi implicación con el centro disminuye. Si va a haber una asamblea de la APA, pues para que voy a ir. ”

[FAM3 Pública participante]

La etapa de Primaria, cuando los escolares son más niños, este tipo de eventos son más frecuentes y la asistencia de las familias se ve garantizada. La presencia de los padres está asegurada en ese plano individual. Se tiende a participar más y hay más contacto cotidiano con el centro porque, entre otras cosas, los escolares son más dependientes. Pero a

medida que estas ocasiones remiten, que se reduce el contacto cotidiano con el resto de los progenitores o con el propio centro, lo que ocurre al avanzar hacia la Secundaria, el proceso de desenganche también se acelera. Más aun en la red pública donde el alumnado se ve obligado a cambiar de centro. Sin duda, en los centros que cuentan con una oferta íntegra de los niveles educativos se favorece lo que Garreta (2008:146) describe como un afianzamiento de los canales de comunicación entre padres, un cierto hábito y estructura de colaboración (por ejemplo en actividades deportivas o extraescolares que continúan desarrollándose en el mismo ámbito) que hace más fácil la continuidad de la colaboración y participación en la Secundaria. Cuando falta una dinámica o hábito de contacto y comunicación con las familias y entre las familias parece inevitable que la relación esté abocada a producirse en condiciones “no normales” y de manera individualizada:

“Es que al final si no ves participación, pues bueno, se preocuparán de ti si tienes algún problema, llámame, dime y lo hablamos tu y yo, pero a nivel global...”

[FAM1 Pública no participante – Sonia]

Ciertamente, más allá de las consultas y contactos habituales en torno al desarrollo escolar de los hijos con tutores u otros profesionales y de asistir como espectadores a las actividades lúdico-festivas, a veces las familias no saben muy bien qué otra presencia y papel pro-activo y organizado pueden tener en los centros escolares. No puede pasarse por alto que “hay padres que sienten que quiénes son ellos para decir nada a los profesores”. La distancia entre escuela y familia no se explica solo por la falta de interés o la comodidad de estas últimas. Desde la otra parte, los centros escolares no parecen dar muchas oportunidades. Es lo que perciben, por ejemplo, las familias del alumnado de procedencia extranjera de este estudio. Para ellas, que en su mayor parte presentan un perfil «ilusionado» (Garreta, 2008:140) con el proyecto escolar/educativo de sus hijos e hijas, la escuela se presenta poco participativa, carente de mecanismos para colaborar y para implicarse fácilmente.

“— Isabela: Yo creo que la escuela es poco participativa. Entra uno pocas veces a compartir cosas propias de la escuela. En Argentina nosotros hacíamos muchas aulas abiertas donde venían a los padres a una clase de inglés, entonces venían todos los padres y hacíamos una clase. Es una clase típica y atípica, ¿no? Pero uno como padre podría ver ese vínculo con el contenido, ver lo que le enseñan y lo que no el enseñan, pero más que el contenido puede ver la relación y así

teníamos clases de todas la áreas.

— Carol: *¡Claro!, es como que la escuela la haces tuya.*

— Carla: *No es fácil participar en la escuela*

— Isabela: *No.*

— Carol: *No, peor, porque no hay cosas que te vinculen. ”*

[FAM5 Inmigrantes Pública y Concertada]

El sentir común de que “no es fácil participar en la escuela” se completa con la idea de que los centros recelan de la presencia de los padres y madres dentro del recinto escolar y se les reduce a una posición de meros espectadores a quienes no se consulta sobre sus necesidades, sobre lo que desearían, sobre sus gustos, sobre lo que no hay...

“— Isabela: *Debería estar abierto a cualquier hora. La escuela es abierta y flexible, lo que no genera son facilidades que permitan que uno participe. Y nosotros en Argentina valoramos a final de año que fue lo que más nos gusto, que aporte se harían para que las cosas cambien.*

— Carol: *No te integran en el colegio, no te dicen vengan a ver hablen a ver, ¿qué hace falta? ¿qué es lo que les interesa a ustedes que no hay? ”*

[FAM5 Inmigrantes Pública y Concertada]

Se siente que la escuela es un territorio bajo protección, vetado a las familias en cierta manera, cerrado, en el que la presencia de los padres está dosificada. Y, por ejemplo, no se entiende que muchos de los actos tengan una proyección interna, solo para el alumnado y los docentes.

Ahora bien, una cosa es lo que se desea y otra lo que puede hacerse. Para muchos padres y madres la duración de las jornadas, la falta de flexibilidad laboral, el desajuste entre los horarios escolares y laborales, supone una barrera difícilmente franqueable. “Simplemente es un problema objetivo la falta de tiempo. Faltan horas del día” nos dice una madre argentina. Por ello, se demanda un horario abierto/ flexible que de facilidad a la comunicación y presencia de los progenitores en la escuela. En general, para la mayoría de las familias las jornadas y horarios escolares son un quebradero de cabeza porque resultan irreconciliables con la vida laboral. Esta situación se agrava si además se está en un proyecto migratorio y se tienen condiciones precarias de trabajo, por ejemplo. No ya participar en un AMPA, asistir a una reunión puede ser un imposible.

La idea de que no se está ante una escuela participativa la tienen también las familias autóctonas que precisamente conocen la escuela desde la forma de participación más institucionalizada, las asociaciones de padres y madres del alumnado. Comparten el diagnóstico sobre la participación individual y ponen el acento en la debilidad de la participación colectiva. No sorprende la imagen que trasladan estos progenitores. La participación en las AMPA (inscripción, asistencia a reuniones, pertenencia a comisiones, etc.) se califica de baja, en línea con lo constatado en un reciente trabajo realizado en el ámbito del estado⁹ o de los estudios recientes sobre la participación de padres y madres si bien se destaca que, en términos relativos, se trata de un movimiento relevante.

La subordinación de estas asociaciones a las direcciones y claustros de los centros, hace que su labor se vea claramente condicionada. Cuando hay márgenes de decisión la participación se ve reforzada y propicia un clima de colaboración que va más allá de la dimensión lúdica y asistencial, por ejemplo en la configuración de la oferta educativa como relata este padre de la red concertada:

“*Teníamos una posibilidad de participar, tal es así que yo llevo en este tema pues igual unos dieciocho años. Y bueno, pues te dejan hacer. Te dejan meterte en cosas que igual no te dejan en otros colegios, siempre y cuando te lleves bien con la dirección. Y bueno yo creo que ahí está. Digamos que las familias, en (centro), si que hemos exigido entre comillas que el euskera tenga igual no tanta fuerza que el inglés. Entonces a mi en decisiones de esas... a mi lo de la participación me ha encantado. Yo he estado ahí mucho tiempo. Por ejemplo, cuando mi hijo hace ESO se nos presenta un proyecto, oye que queremos abordar le tema de ciencias de la naturaleza, conocimiento del medio, que es que lo queremos dar en inglés. Bueno, vale, proyecto, profesorado que se implica, cuanto tiempo, material didáctico, etcétera, etcétera. Pues nos pareció correcto y salio adelante. Y ahora ya lo están dando en toda la ESO. Y los que están ahora están muy contentos. Pues ese ha sido un tema de participación.*”

[FAM4 Concertada participante - Angel]

⁹ El trabajo titulado “La participación de las familias en la escuela: las asociaciones de madres y padres de alumnos en España” y realizado por el profesor Jordi Garreta de la Universidad de Lleida para la CEAPA, constata que poco más de la mitad de las familias colabora en las asociaciones de madres y padres de alumnos. El 57% de las familias están inscritas en las APAS y sólo el 32% asiste a las actividades y un escaso 18% asiste a las reuniones convocadas por ellas. Los representantes de las asociaciones se quejan también de la baja asistencia a las reuniones y la señalan como una de las principales dificultades para el funcionamiento de las asociaciones. En el estudio queda evidenciado que son muchos los padres que se benefician de una labor en la que apenas colaboran. Se pueden consultar una síntesis del estudio en <http://www.ceapa.es/files/documentos/File00079.pdf>

Para otros esta es una situación más bien excepcional porque lo que conocen es una práctica bien diferente. Su experiencia responde más bien a una actuación difusa, con “muy poco o ningún poder de convocatoria” y que se limita a la gestión de actividades extraescolares, algo que no contenta a las familias y que, además, acaba generando un sentimiento de cierta frustración. Que la escuela solo requiera de ellas para hacer fiestas no gusta a las familias, no poder decidir, los límites para actuar también decepcionan y cansan a los progenitores, los queman:

“Yo he estado en la APA en (centro) y estoy encantado de haber terminado, primero, porque dos mandatos, terminan por aburrir, no puedes hacer grandes cosas porque el colegio no te lo permite. Terminas por hacer fiestas. Al final como APA no puedes hacer absolutamente nada. ”

[FAM4 Concertada participante – Juan Carlos]

“Pero hay veces que vas al consejo escolar y te da la sensación de que tu propuesta y tu esto, no sirve absolutamente para nada. Pues porque a base de argumentar ellos su propuesta pues como que no te dejan. Tú presentas una propuesta pero siempre es mejor la de ellos, pues no se porque a lo mejor ellos pedagógicamente hablando pues han estudiado... y sales con una sensación de que he perdido aquí dos horas. Aunque te den días para prepararlo y esto hay consejos de los que sales diciendo nos la han vuelto a dar... ”

[FAM3 Pública participante – Eva]

No se perciben barreras o dificultades con docentes y responsables de centros en el contacto y la comunicación individualizada, caso a caso. Las resistencias, los filtros se aprecian en la participación organizada de las familias. Y también por parte de ellas. Por ejemplo, no siempre el fomento de sistemas fáciles de participación, como la del representante en el aula de los padres que requiere grandes dosis de confianza, comunicación y respeto, es bien recibida por docentes y familias:

“— Laura: Yo creo que hay que fomentar sistemas de participación fáciles, ¿no? Por ejemplo a mi un sistema que me parece interesante es el representante de los padres. En cada gela se elige un representante y

toda la gela tiene esa preferencia. Y la verdad es que yo en los centros en los que he estado que ha habido esa representación y que conozco, funciona muy bien. Y es una manera fácil de canalizar los problemas. Cualquier problema se canaliza a través de esa persona o de ese representante de gela y lo canaliza a través de la APA o de la dirección o lo que sea. Ese me parece un buen sistema.

— Mila: Si.

— Eva: Pero es que yo creo que a lo que tendemos es que cada uno se lava los trapos en su casa. Es que normalmente cuando tenemos un problema no nos interesa que se entere el representante. Yo creo que también pasa eso, ¿eh? Nosotros, por ejemplo, lo del representante de gela, llevamos años proponiéndolo y no ha cuajado nunca. Y creo que incluso a nivel de APA decimos que cuando tengáis algún problema sabéis que estamos aquí y no, no, no, la gente no quiere que te enteres de lo que le esta pasando. Prefieren ir ellos directamente y arreglar sus cositas y ya está. ”

[FAM3 Pública participante]

De todas formas, no se cargan todas las tintas sobre los centros educativos. Asoma la autocrítica: “si queremos implicación de los padres dentro de los colegios, tenemos que cambiar el chip nosotros mismos como padres”. Las AMPA admiten que el tipo de participación que se ofrece no interesa o aburre a los padres/madres, se reduce a una participación folklórica, de fiestas. Para cambiar es necesario buscar sistemas distintos para que participen las familias. Pasar de planteamiento generales a cuestiones concretas, cercanas, que afecten al alumnado, siempre sin abusar de lo puntual ya que la gente se cansa cuando ve que no puede decidir:

“Siempre hay cosas que les sacas un rendimiento porque tu hijo y tú estáis participando. Las otras que son, consejo escolar, organismo importantísimo dentro de un colegio, la presencia de los padres en un consejo escolar, importantísimo (...). Si creo que no me repercute nada, ni creo que a mi hijo le proporcione nada, entonces no participo porque pienso que es un esfuerzo añadido a mi trabajo cotidiano porque yo de esto no como (...). Si queremos participación en esos órganos que son importantes los padres no participan está visto. Si queremos participación de padres, engancho a partir de los chavales...”

[FAM4 Concertada participante - Angel]

Y el factor humano es fundamental. Se destaca la necesidad de liderazgo, personas con empuje, capacidad de comunicación, disponibilidad, que pueden dedicar energías y tiempo. Supone también contar con más recursos humanos externos a la escuela, colaborar con profesionales de otros ámbitos académicos, empresariales, administrativos, implicar al profesorado en las iniciativas de las familias y disponer de tiempos y espacios compartidos fuera de lo que es la actividad propiamente académica:

“Eso nos pasa también a nosotros en la fiesta que se hace de fin de curso, bueno la fiesta hecha también con muchísima participación. (...) Bueno, es que hasta entonces no aparecía ningún profesor. Si aparecía uno era porque vivía aquí al lado, y para ver que tal vamos con los enchufes, los alargadores... bueno a ver como va todo porque claro, te dejan las llaves de todo el colegio, a ver si alguno metemos la pata. Y este año, si que es cierto que dos profesores, han querido mostrar mas de cerca lo que hacen los hijos en el colegio. Y pues nos hemos visto haciendo pases filmo gráficos. Y bueno este año ha habido mas implicación, pero lo normal es que no.”

[FAM3 Pública participante - Marta]

También desde el punto de vista de la participación el tamaño de los centros se considera una variable influyente en la medida en que resulta más fácil de gestionar una realidad escolar que implique a menos población escolar. Por ejemplo, “encontrar padres para gestionar actividades extraescolares que impliquen a muchos chavales puede resultar complicado porque requiere de un tiempo que difícilmente se puede abordar”. En los centros pequeños todo parece favorecer una mejor gestión de la relación escuela-familia, aunque la participación también se reconoce baja. Pero, además, las AMPA deberían “transmitir reconocimiento por parte de los padres al profesorado”, como dice Inma, madre implicada en la labor de la asociación de su centro. Aunque lo cierto es que estas asociaciones igualmente experimentan los efectos de la desinstitucionalización y no tienen legitimidad ni autoridad para neutralizar los problemas de descrédito y desautorización del profesorado por parte de las familias.

“Yo creo que los profesores tiene claro que cuentan con el apoyo de la APA, yo creo que eso lo tienen claro. El tema está en que cuando tú como asociación se lo dices y le llamas al hijo de aquella señora por una serie de cuestiones, y se encuentra que no le hacen ni pito caso y no solo eso, sino que le desacredita.”

[FAM4 Concertada participante – Juan Carlos]

Igualmente necesarios se ven los ritos que contribuyan a crear sentimientos de comunidad en los centros, pese a que se sabe que los resultados no van a ser espectaculares. Digamos que los entrevistados tienen una visión muy realista de lo que es la participación y el compromiso colectivo en las sociedades modernas. No vale plantear grandes objetivos, sino pequeñas conquistas:

“En (centro) cuando se cumplieron los veinticinco años de la fundación del cole se hizo una semana cultural. Bueno el cumpleaños del colegio y tal, y entonces se hizo un cross popular, se hizo allí, había que aportar un euro, mínimo un euro, todo el mundo iba con el euro, y luego se hizo una comida popular. Y eso fue un punto, porque a raíz de que hay una charla, eso para la gente fue como un, “¡juy!, aquí se hacen más cosas”. Y entonces, a raíz de ahí la gente se empezó a implicar más. Luego están los de sí, sí, sí y luego no vienen. Pero bueno en la APA seguimos estando once. (...) Y yo creo que a raíz de ese momento en el que se implicó a todo el colegio, pues vamos a hacer cosas. Y la comida popular, pues al final es que es siempre acabamos yendo los mismos a todo. Y la gente nueva que entra en infantil se va lanzando poco a poco.”

[FAM3 Pública participante - Eli]

Por último, en todo este escenario, asoma tímidamente el tema de la educación en valores. En opinión de algunos este es un tema en el que las AMPA debieran entrar, pero para ello sería necesaria una buena comunicación y, sobre todo, la oportunidad de colaboración con los equipos docentes. Cómo trabajar esta colaboración y qué estrategias seguir para reforzar los proyectos educativos de los centros en la línea de lograr consenso y continuidad en la transmisión en valores constituye un reto que, hoy por hoy, las familias más implicadas en la escuela ven complicado.

5 CONCLUSIONES

Conclusiones

*e*l discurso de las familias y del alumnado evoca las profundas mutaciones sociales que los procesos de individualización y destradicionalización están provocando en nuestras sociedades de la segunda modernidad y, en consecuencia, en nuestras escuelas.

La escuela, al igual que otros ámbitos, experimenta la sacudida de los procesos sociales y culturales que están atravesando nuestras sociedades. Primero, porque ella misma experimenta una “erosión” del sentido de sus funciones. Segundo, porque el desmantelamiento o debilitamiento de la transmisión en otros espacios de socialización está transfiriendo hacia ella la demanda de un protagonismo cada vez mayor en la transmisión en valores. Tercero, porque todo ello ocurre en un escenario que muestra una dosis considerable de desconcierto y soledad.

Por un lado, la masificación escolar ha roto el isomorfismo y la homogeneidad entre el profesorado y el alumnado: alumnos y profesores ya no participan en un juego de expectativas compartidas. Por otro lado, en una escuela desinstitucionalizada, a los profesores y a los alumnos el sentido de sus acciones no les viene del simple ejercicio de sus roles. Este proceso de desregulación institucional que está afectando a la escuela conlleva una toma de importancia de los rasgos personales y subjetivos de los actores, en el sentido de que la enseñanza se convierte en una puesta a prueba de la personalidad de los profesores y de los alumnos.

La escuela sufre en su interior las contradicciones de la carencia de referentes morales en la construcción del individuo. Padres y madres, alumnado y profesorado se sienten desorientados ante la multiplicidad de mensajes discordantes y muchas veces reflejan su confusión culpabilizando a las otras partes de la incapacidad de la escuela de seguir desarrollando su papel de “*maestra de vida*”. Al propio tiempo, la desregulación de las funciones de la escuela, el surgimiento de contradicciones en y entre ellas, la anomia moral y ética que parece reinar en su interior, la desorientación que invade la labor de su profesorado, la falta de motivación de su alumnado y el despiste de buena parte de los padres y de las madres, provoca que los sistemas de enseñanza se defiendan reforzando su carácter más marcadamente elitista y seleccionador.

Además, la posmodernidad provoca igualmente una crisis en el modelo educativo y socializador de las familias: a un modelo democrático familiar se yuxtapone un modelo familiar permisivo, sin pautas coherentes de conducta, errático en sus normas, en el que los padres transmiten un mensaje de impotencia y de frustración. Este modelo educativo familiar se corresponde con familias que han tenido muy claro lo que no querían hacer, pero no tanto qué es lo que debían hacer. Al mismo tiempo, el miedo a provocar “traumas” y a adoctrinar, han sido incapaces de dotarles de las herramientas necesarias que la estructura socioeconómica demanda. De esta manera, se favorece, una vez más, personalidades débiles para una sociedad tremendamente competitiva y dura.

La realidad nos muestra unos jóvenes bastante satisfechos con su vida pero con un bajo concepto de sí mismos (Jóvenes españoles, 2006). La familia, los amigos y la salud son los tres ejes desde donde edifican su universo simbólico y conforman la meta de su vida. La libertad es el eje vertebrador en su vida. Hijos de la posmodernidad, entienden la libertad como un rechazo de toda norma que venga de fuera y, sobre todo, a toda imposición externa en campos concretos a los que han vedado la entrada a toda influencia exterior: sexo, amistad, ocio y diversión. Son personalidades para las que la autorrealización, la satisfacción personal constituyen el centro que da sentido a su presentación social.

I La experiencia del alumnado

1 **Autoimagen.** El alumnado participante en este estudio, está influenciados por el contexto cultural, social y familiar descrito y se reconoce en los rasgos que presentan los jóvenes y adolescentes en todos los Informes de Juventud: vagos, poco inclinados a las tareas escolares y al esfuerzo, desobedientes, irresponsables, dependientes y con necesidad de ser conducidos, siempre dispuestos al bullicio y a la fiesta, alborotadores, provocadores, amantes de las bromas y los jaleos, en ocasiones boicoteadores de la clase, siempre dispuestos a perder el tiempo, inmersos en el desorden, fanáticos de la fiesta, echadores de pulsos continuos al profesorado, con poco interés por aprender...

En su experiencia escolar se detecta la presencia de estereotipos de género. En el discurso de las chicas y chicos se descubre una naturalización de las diferencias de género. Otorgan comportamientos diferenciados entre los géneros y, a veces, cuestionan la posibilidad misma de educar en igualdad. Las pautas de relación entre los chicos y las chicas se reconocen diferenciadas y se aceptan con normalidad, admitiendo las chicas y, en el fondo, aprobando, los códigos de comportamiento masculino.

Las mujeres aparecen con los rasgos negativos que tradicionalmente la sociedad patriarcal les ha atribuido: más sensibleras, cotillas, cotorras, chismosas, arpías, quejitas, histéricas, lloronas, rencorosas, malas amigas... Los alumnos y las alumnas no se dan cuenta que con esas apreciaciones están descalificando todo el universo femenino y desautorizando la voz de las mujeres. Al mismo tiempo, señalan propias de las chicas aquellas cualidades propias de la ética del cuidado, que ha caracterizado y guiado desde siempre su actuar en el mundo. Así, son más formales, más ordenadas, responsables, se portan mejor, atienden más, tienen más capacidad de escuchar y de atender las necesidades del otro. Y en los estudios más estudiosas, más empollonas, más atentas en clase, más perseverantes y constantes en el estudio, pero menos inteligentes y brillantes.

Los chicos son definidos como agresivos, con grandes dificultades para expresar sentimientos, introvertidos, racionales, inteligentes, sinceros, fuertes, recios, más bromistas, más peleones, buenos amigos de sus amigos...

Los discursos del alumnado nos permiten detectar también desigualdades de género en el uso del espacio. El uso y la ocupación del patio, por ejemplo, no está bien regulado y distribuido en relación a las necesidades y los deseos de las chicas. Siguen pensados únicamente para el juego masculino. La escuela valora lo masculino tanto en el deporte como en las ciencias. En los discursos se reconoce que los chicos ocupan más espacio dentro de los espacios comunes a la hora del recreo, ya que por sus juegos (fútbol, baloncesto...) y por sus propias formas de relacionarse (a empujones) exigen mayores espacios físicos. Las mujeres parecen condenadas al rincón.

Los estereotipos de género presentes todavía en el alumnado de la enseñanza obligatoria evidencian la urgencia de intensificar la labor coeducadora en una escuela que sigue reproduciendo modelos, prácticas y vivencias no igualitarias.

2

Afección a la escuela. Para el alumnado de Primaria y de Secundaria la escuela es el lugar de encuentro con los amigos y amigas. Lo que más les atrae de la escuela no es precisamente lo que le compete como institución educativa, sino como espacio social, como recinto de reunión con sus colegas. Esto es importante ya que nos revela que, más allá de las funciones que la sociedad delegue en la escuela, los alumnos y alumnas se apropian del espacio que ésta les ofrece y desarrollan prácticas sociales que no son necesariamente inherentes a ella. Por eso cuando se habla de la función socializadora de la escuela, no hay que entender esta expresión exclusivamente desde la verticalidad, es decir, haciendo hincapié en la dimensión socializadora de la institución, sino que hay que considerar también la escuela como espacio en el que el grupo de iguales, vital para los adolescentes, ejerce su influencia y control sobre cada uno de ellos.

La importancia de la escuela como lugar de encuentro con los “colegas” adquiere, por otra parte, todo su sentido si tenemos en cuenta el proceso de privatización y atomización que la sociedad individualizada está produciendo en las familias y la soledad que marca la vida de los hijos e hijas.

Se valora también la función instructiva de la escuela. Diferencian estudiar de aprender y describen el “aprender” con los mismos rasgos que, en el lenguaje pedagógico, se atribuye a “aprender a aprender” y, sin saberlo, le identifican con las competencias y habilidades que demanda el mercado laboral en estos momentos.

El aspecto menos gratificante de la experiencia escolar del alumnado se relaciona con su naturaleza normativa, su carácter obligatorio, con la saturación de tareas, con la presión del estudio y la losa de los exámenes, que compiten con el ocio o con otro tipo de actividades extraescolares gratificantes. No rechaza la necesidad de las normas, sí reclama su racionalidad, la reciprocidad en su cumplimiento, la posibilidad de cuestionarlas y la participación en su elaboración. Sin cuestionar cualquier sistema de evaluación, reclaman del profesorado objetivos, juicios razonados y orientativos y ayuda para mejorar.

Es significativo que, sobre todo en los centros concertados, haya surgido en el alumnado una visión clientelar de la educación. Del mismo modo que las familias tienden a pensar en la educación como un producto que se puede comprar, especialmente en el caso de la enseñanza concertada donde parece que el pagar legitima el exigir y condona el colaborar, los alumnos y las alumnas ven a los centros escolares como empresas de educación a las que cabe demandar actividades y servicios, más allá del currículo oficial establecido.

Los alumnos y las alumnas conceden a la escuela un sentido y una finalidad predominantemente instrumentales (tener un trabajo, un sueldo, ascender en la escala social...) y, apenas, hacen referencia a finalidades y utilidades de índole social (obligación moral, servicio a la sociedad, obtención de un nivel cultural satisfactorio, gusto por estudiar) Presentan, pues, una mentalidad individualista utilitarista, muy acorde con el perfil de los jóvenes y adolescentes que aparece en los estudios de Juventud.

Se han detectado diferencias significativas entre los chicos y las chicas en sus motivaciones escolares. Las chicas muestran una mayor estima en el esfuerzo académico y lo conectan con su futuro profesional y con la independencia económica. Conceden mayor importancia al papel de la escuela como elemento de integración y de mejora social. Aparece con más nitidez en ellas la importancia de la formación para la inserción en el mercado laboral. También encontramos diferencias notables en sus expectativas profesionales: las chicas desde los niveles de Primaria se muestran más flexibles a la hora de expresar lo que les gustaría hacer y se sienten capaces de llevar a cabo trabajos o profesiones consideradas tanto masculinas como femeninas. Sin embargo los chicos, en las etapas de Primaria, se sienten mayoritariamente incapaces de demostrar alguna flexibilidad en sus expectativas laborales, sus futuros los proyectan en los deportes o en el dinero; hay que esperar a la ESO para que pongan sus expectativas en profesiones más relacionadas con la escuela. Además, las chicas, incluso en los niveles de Primaria, asocian mayoritariamente su futuro con profesiones de éxito social abogados, médicos, etc..., mientras que los chicos no lo hacen en igual medida.

3 La inmigración ha irrumpido en la experiencia escolar. Alumnado inmigrante y autóctono se ven elaborando nuevos códigos para interpretar y vivir esta nueva realidad. Para los primeros, la dificultad es doble. Vienen de sociedades más homogéneas en las que la escuela es una institución prestigiada y se encuentran con una sociedad líquida y frente a unos escolares que no aprecian el valor de una escuela para todos. De un sistema autoritario y restrictivo de sus escuelas de origen han pasado a un sistema educativo en el que la relación con la autoridad pedagógica escolar no se fundamenta en el miedo ni en el castigo.

Ante este ambiente escolar el alumnado inmigrante vive sentimientos contrapuestos. Por un lado, rechazan comportamientos de sus compañeros que denotan falta de respeto al profesorado. Al mismo tiempo, acostumbrado a trabajar bajo la presión de un autoritarismo feroz reconoce no utilizar adecuadamente la libertad que se le da y de comportarse como no lo haría en sus escuelas de origen. Y finalmente, a la hora de optar, la mayoría elige la escuela de acogida, porque aprecia que es mejor.

Se han detectado sentimientos xenófobos en un sector del alumnado autóctono y en el inmigrante. En el alumnado autóctono, junto a comentarios o bromas con tintes xenófobos, aparece también la percepción de la llegada de *mucha inmigración* y de la ruptura de la comunidad escolar como efecto directo. Por su parte, el alumnado inmigrante acusa a sus compañeros y profesorado de actitudes racistas y sectarias.

Al igual que para la mayoría de las chicas, para el alumnado inmigrante la escuela aparece como fuente de aprendizaje útil y cauce de movilidad social. Ponen en la escuela sus esperanzas de integración en el mercado laboral y hacen suyas las visiones y las prácticas que la clase media tenían de la escuela hasta la llegada de la masificación escolar.

4 **Inquieta observar que en todos los grupos de discusión el alumnado comentan experiencias cercanas de maltrato en sus aulas y centros escolares.** Igualmente, en los grupos de discusión se ha observado también que comportamientos de este tipo van precedidos de una normalización de las agresividad y de la violencia en las relaciones cotidianas entre el alumnado. Empujones, insultos, bromas pesadas, provocaciones..., constituyen las reglas normales de juego en las relaciones entre los alumnos y las alumnas. Otras formas de relacionarse más afectuosas y afectivas están totalmente devaluadas.

En el relato del acoso, normalmente el acosador es presentado como un bravucón con un comportamiento provocador y de intimidación permanente al que le gusta disfrutar de la sensación de poder sobre el otro y al que sus actos intimidatorios le refuerzan la sensación de poder y su estatus en el grupo. En cambio, las víctimas son mostradas como personas diferentes, pasivas, socialmente incompetentes, sin recursos y habilidades para reaccionar y hacer frente a las agresiones, débiles, sensibles y frágiles, muy llorones, sobreprotegidos por sus familias, con estado emocionales de ansiedad, depresión e inseguridad que a veces sirven de excusa para que los acosadores legitimen y justifiquen su maltrato... Frente al acoso, a la víctima le está prohibido acudir al profesorado para que le ayude a protegerse del acosador. En nuestras aulas y centros escolares a la violencia y agresividad hay que responder con la misma medicina. Así, cuando la escuela se convierte en un espacio de impunidad frente al acoso, algunos niños aprenden a sobrevivir a base de hostigar y agredir a otros o participar en el linchamiento psicológico de otros.

5 **El alumnado manifiesta una escasa capacidad de empatía hacia sus profesores.** Sus palabras, describiendo siempre en negativo, nos van dibujando mayormente un profesorado desanimado, distante, poco implicado en su labor docente, con un total desconocimiento de todo lo que implica la sociedad del conocimiento y de la comunicación, aferrado a rutinas y prácticas didácticas trasnochadas, poco motivado

y sin capacidad de motivación ni de responder a las nuevas demandas sociales, falta de vocación, arbitrario en la calificación del trabajo y de las aportaciones del alumnado, injusto, con poca capacidad de gestión de los grupos humanos, sin saber imponerse y usando el poder arbitrariamente, voluble, inestable, caprichoso, con opiniones guiadas por sus prejuicios y etiquetajes y no por consideraciones objetivas y racionales, las más de las veces interesado únicamente en la materia, en la instrucción, en el rendimiento, sin percibir a sus alumnos como personas, sin preocuparse de sus dificultades personales y escolares, sin enterarse, ni querer hacerlo, de las situaciones de acoso o de violencia del centro, escaqueándose o inhibiéndose de todo lo que huele a problema y/o complicación, con grandes dificultades para mantener una relación cercana con su alumnado, inútil en tareas de mediación entre los alumnos, muchas veces hiriente y agresivo, incapaz de trabajar en equipo con sus compañeros, obsesionado por reducir sus obligaciones y horario escolar y aumentar su salario.

Hoy el alumnado no otorga su confianza a cualquiera que llegue a su aula y se presente como profesor o profesora. La autoridad y la legitimidad se presentan al profesorado en la actualidad como el resultado de todo un proceso de conquista y de construcción. Además, en esta tarea nadie tiene nunca el triunfo asegurado de una vez para siempre. Es decir, el alumnado reclama un nuevo contrato educativo, en el que el alumnado reconocería al profesorado la autoridad y la legitimidad para decidir qué es lo que tiene que transmitirle en el plano del conocimiento y de los valores, pero exigiendo unas relaciones más democráticas, igualitarias, participativas y respetuosas en el plano de las normas que rigen la vida de las aulas y de los centros escolares.

En Primaria, aunque, al igual que en secundaria, el alumnado somete a un continuo y severo escrutinio a su profesorado, en los grupos de discusión se percibe que establecen con él lazos más estrechos que en Secundaria y, por tanto, que se da una mayor cercanía entre los alumnos y alumnas y su maestro/a.

En los grupos de Primaria el uso de la violencia por parte del maestro no es vivido siempre como una injusticia y como un abuso, sino como una anécdota graciosa. En ocasiones los alumnos y las alumnas narran casos de agresión física sin que necesariamente coloquen a los agresores dentro de la tipología de maestro-enemigo.

El alumnado de Secundaria constantemente alude a la dificultad que supone el paso de Primaria a Secundaria. En este nivel, los estudiantes no buscan tanto la aprobación del profesor, como aprobar la materia. El alumnado es mucho más exigente con su profesorado que en Primaria. Frente a la imposición, el alumnado de Secundaria reclama la negociación. Y, por encima, de todo, desean ser tenidos en cuenta como personas. Demandan al profesorado una mayor empatía y comprensión.. En ciertos aspectos, añoran los lazos de afecto y la relación que mantenían con sus maestros de Primaria.

En los grupos de discusión de Secundaria asoma el principio de reciprocidad (Dubet y Martucceli,1998). Es decir, los alumnos no protestan contra la autoridad en sí misma, sino que exigen consideraciones personales y reciprocidad de actitudes. Si la obligación resulta universal, no hay razones para que ésta se incumpla sin motivo reconocible y sin sanción. No hay razón para que el profesorado se confiera unos derechos que no reconoce en el alumnado. Al profesor se le exigen por parte del alumno una serie de características muy diversas, pero todas ellas deben estar presididas por la coherencia entre palabras y actitudes.

6 El alumnado de Primaria y ESO reconoce en la experiencia escolar el aprendizaje en valores. Establece automáticamente la distinción entre el aprendizaje de saberes y la finalidad educativa, la instrucción y el aprendizaje para la vida.

Desde el punto de vista del alumnado no parece que la escuela logre transmitir el conocimiento como valor. Se visualiza en los discursos el contrasentido de la escuela para un alumnado que es consciente de la importancia de la formación en la sociedad de la que quiere insertarse, pero que no cree en su tarea principal, el estudio.

Ahora bien, el alumnado percibe la escuela como una experiencia socializadora. Sea desde un enfoque más instrumental, orientado a la inserción social, o más expresivo, centrado en el desarrollo personal, con un lenguaje más reflexivo o intuitivo, la idea de que la escuela prepara la vida y supone un aprendizaje de hábitos, competencias, habilidades, valores o normas para “manejarse socialmente” y saber vivir en sociedad, está contenida prácticamente en todos los discursos.

El diagnóstico sobre el aprendizaje en valores a partir de las experiencias del alumnado muestra un escenario similar al elaborado por docentes y por familias sobre los valores transmitidos en los centros escolares. Así, el aprendizaje en valores es disperso y raramente responde a estrategias de tratamiento sistematizado y consensuado. Es un aprendizaje más vivenciado en la escuela Primaria que en la Secundaria, donde la figura del educador-maestro se ve sustituida frecuentemente por la de profesor-instructor. Y las diferencias en los enfoques, esto es cómo se trabajan los valores tiene más que ver con las características y condiciones propias de cada centro que con el eje público/privado.

Los escolares aprenden valores desde espacios, tiempos, situaciones y relaciones variadas en el territorio escolar. La experiencia del alumnado muestra que la transmisión y el aprendizaje en valores en los centros se produce conforme a tres enfoques: a) Como una práctica en manos de la iniciativa de cada profesor. b) Como una práctica vinculada a espacios predefinidos y diseñados para tal fin. c) Como una práctica que trasciende tanto la concreción de espacios y tiempos como de profesorado.

A pesar de las diferencias en intensidad y métodos, el discurso de los grupos acredita que en la escuela se trabajan valores porque el alumnado los percibe e identifica. Hay una serie de contenidos valorativos que se tratan de manera generalizada en los centros y que, como cabría esperar, coinciden en contenidos con el mapa de valores elaborado por el profesorado y con el percibido por las propias familias.

Coincidente con el profesorado y las familias, los valores centrales en la escuela tienen que ver con principios básicos de convivencia y de trabajo y organización en los centros. Conceptos tales como el *respeto* a las personas, a las opiniones de los demás, a las cosas, a las diferencias individuales y culturales, la *igualdad* como principio en el trato y la relación con los otros, la *solidaridad* y el aprecio y cuidado a otras personas, así como la *colaboración*, en la medida en que se aprende compartir y trabajar en equipo, constituyen el núcleo central del aprendizaje en valores del alumnado. También la *responsabilidad*, *esfuerzo*, *orden/disciplina* y *limpieza* forman parte también de la cultura de la escuela aun cuando se trabajen también con diferente intensidad. Aun cuando se den en forma, momentos e intensidades desiguales, estos valores se identifican como contenidos que se dan de forma generalizada en los centros porque son persistentes en el discurso y quehacer diario del profesorado y porque se reconocen como principios que rigen el comportamiento de toda la experiencia y convivencia escolar y que, en consecuencia, se aprenden en la escuela.

En un segundo nivel, en torno a este núcleo común cabe situar igualmente una serie de valores que tienen que ver con la realización y el desarrollo personal y que el alumnado percibe que la escuela trabaja aunque no con la insistencia y la transversalidad de los anteriores, no siempre y, a veces, sin acierto y coherencia. Estos valores se identifican más con el trabajo específico en espacios más concretos como las tutorías o las horas dedicadas a religión o ética y se refieren a aprendizajes tales como la *autonomía*, la *autoestima*, el *autocontrol*, la *capacidad de superación*, en definitiva la capacidad para presentarse socialmente con confianza, expresar adecuadamente los sentimientos, controlarse y exigirse a uno mismo.

Por último, más allá de este grupo de valores centrales y mayoritariamente reconocidos se identifican aquellos contenidos que no pueden vincularse al discurso de todos los grupos ni considerarse como principios compartidos en todos los espacios o tiempos escolares. Entre ellos cabe destacar conceptos que tienen que ver con valores cívicos y democráticos, como la *participación*, la *igualdad de género*, a través del tratamiento de la coeducación, la *educación para paz*, o la *gestión y resolución del conflicto*. También se mencionan contenidos más relacionados con referentes culturales o identitarios como el tratamiento de la interculturalidad (*diversidad*), el euskara y la diversidad lingüística o el hecho religioso. Por lo general, se trata de aspectos que en el discurso de los grupos a menudo se vinculan a situaciones y relaciones críticas y conflictivas en el marco de la vida escolar por lo que pueden considerarse como la zona crítica en el mapa de valores del alumnado.

Se mire a lo que se hace o a lo que no se hace, la opinión del alumnado refrenda la idea de improvisación, eventualidad y falta de formación y recursos pedagógicos en el aprendizaje en valores.

La experiencia escolar del alumnado corrobora que el tratamiento de los valores se caracteriza mayormente por la dispersión y la improvisación, dependiendo excesivamente de la voluntad del profesorado cuando no de la oferta y disponibilidad de los recursos del momento (campañas, cursos, etc.), con el riesgo de que la sucesión de programas o acciones puntuales, si no se logra un cierto grado de “autenticidad” por parte de la comunidad educativa, se viva como un “sermón” de vacío discurso. Falla la transversalidad, especialmente en la ESO, y los espacios y tiempos protagonistas para la reflexión o el debate de valores como las tutorías y a las asignaturas de ética, religión o alternativas a éstas, adolecen de falta seriedad y receptividad del alumnado. Las nuevas tecnologías y las nuevas prácticas y relaciones sociales a través de ellas no parecen estar siendo objeto de intervención en valores. Digamos que la escuela recurre a prácticas que resultan un tanto “rancias” para un alumnado que pertenece a una generación que crece con la red y utiliza Internet para relacionarse e intercambiar recursos continuamente y que conocen perfectamente los medios de comunicación, sus intenciones y sus mensajes (Boszma y Groen, 2006). Lo que cuenta el alumnado sugiere falta de instrumentos, estrategias, prácticas actualizadas y efectivas que ayuden a enfocar la transversalidad y aplicarla de forma eficiente.

En el aprendizaje de valores adquiere vital importancia los mensajes que le llegan desde la dimensión más práctica. La autenticidad es clave para la interiorización, de ahí que la figura del profesorado como modelo de comportamiento y contraste ético aparezca una y otra en los discursos. Se reclama así la implicación del docente, la fusión entre el discurso y la práctica de los valores que se predicán. La falta de continuidad entre mensajes relacionados con valores determinados y la práctica dentro de la escuela por parte de la labor docente focaliza las críticas del alumnado.

Desde la perspectiva del alumnado, no se puede afirmar que no haya una coherencia entre los valores que se intentan transmitir en la escuela y los que se trabajan en el ámbito familiar, ya que las experiencias personales de cada alumno varían mucho de unas familias a otras. Lo que sí se evidencia es que existe una falta de continuidad en la relación que se establece entre la escuela y el ámbito familiar. Faltan mecanismos que faciliten la relación entre los padres y las escuelas y que posibiliten la continuidad de los conocimientos adquiridos en relación a los valores. Se trabajan valores que son desconocidos por las familias y se intentan transmitir una serie de actitudes ante las que los padres carecen de información, con lo que resulta complicado que el alumno encuentre una coherencia entre lo que recibe en la escuela y lo que vive en casa. Más que valores contrapuestos, hay incomunicación y desconocimiento.

El aprendizaje escolar que demandan las nuevas generaciones tiene un alto componente emocional, afectivo, ético porque para ellas el desarrollo personal, la construcción de su identidad, constituye una labor ardua. La escuela ha de ser, vienen a decir en sus discursos, una experiencia

que les ayude a ser autónomos, a confiar en sí mismos, a descubrir sus capacidades, a enfrentarse a sus incertidumbres y miedos, a tomar decisiones, a participar en la vida social, a ser personas con criterio. También a “aprender” cosas que sean útiles, a construir conocimiento, pero adaptándose a las nuevas claves de una sociedad de la información en la que las fuentes de información se multiplican y tienen un acceso inmediato. No es casualidad que sea el profesorado más activo en el papel educador quien recibe una valoración más positiva, especialmente cuando se combina esta faceta con la de buen transmisor de conocimientos. Tampoco que cuando se trata de “aprender” la experiencia del alumnado no esté marcada por la falta de motivación. Quizás como siempre la hubo, es irremediable que en los largos años de escolaridad obligatoria haya una escuela querida y una escuela despechada. Pero, si algo se deduce de la mirada del alumnado sobre el aprendizaje en la escuela es que la socialización escolar adquiere más sentido cuando se percibe su utilidad ética, esto es, cuando el escolar siente que aprende valores.

II La experiencia de las familias

El sentido de la escuela para las familias, su mirada sobre la escuela se construye fundamentalmente a partir de las experiencias y vivencias en torno a sus hijos/as, en contraste con la escuela que se ha conocido y a través de la participación en la vida de los centros. Estas tres dimensiones están presentes tanto en sus elecciones, como en las expectativas y demandas a la institución escolar y, en última instancia, en el papel que atribuyen a la escuela en la socialización y la integración de los niños y jóvenes. Y, como es de comprender, todo ello no es ajeno al conjunto de creencias, representaciones, sentimientos y vivencias que conforman el diagnóstico de la sociedad y, especialmente, de los problemas y dificultades que amenazan el bienestar y la felicidad de sus hijos.

1 En general, las familias esperan que la escuela sea útil para los hijos/as, pero también, significativamente, que la escuela sirva de ayuda y apoyo en la responsabilidad y tarea formativa. Ellas quieren más y necesitan más de la escuela. Saben de su debilidad en un escenario educativo en el que se compite con muchas influencias, no todas conocidas ni controlables, pero significativamente influyentes en los niños y jóvenes. En este sentido, cabe decir que, tal y como percibe la comunidad docente, en las familias domina una concepción instrumental de la escuela.

Si en la experiencia del alumnado el sentido de la escuela como fuente y autoridad de conocimiento se ve erosionado, a los ojos de las familias la escuela no se desdibuja en

su *competencia instructora*. De hecho, cuando padres/madres hablan de sus elecciones, por lo general, no se refieren tanto a la calidad o el tipo de enseñanza como a sus referencias. Es a través de ellas como se argumenta la convicción de haber hecho una buena elección, lo que sitúa la valoración de la oferta educativa de los centros más en las experiencias propias o cercanas que en el nivel de instrucción o en los resultados académicos.

No obstante, la confianza en la capacidad instructiva de la escuela no es ciega y se ve salpicada por la crítica o la desconfianza. En materia curricular las lenguas asoman como objeto de crítica a la calidad de la enseñanza y la competencia del profesorado. Hay una línea de discurso clara que cuestiona la enseñanza de las lenguas y que alcanza también a la enseñanza del euskera. Quienes protagonizan este debate son madres/padres de la concertada con un perfil de clase alta y en sus críticas resuena el lamento por la pérdida de la distinción. Pero también las familias de procedencia extranjera que manifiestan orgullosas proceder de sistemas educativos o sociedades con mejores niveles de inglés. Contrariamente, cuando la extensión del plurilingüismo significa el acceso normalizado a lo que antes fue un capital cultural reservado a otras clases sociales y trayectorias educativas, el refuerzo de la lengua extranjera — una demanda de todas las capas sociales —, se identifica con la calidad e imprime valor a la escolaridad obligatoria de la sociedad globalizada.

Con relación al rendimiento académico lo que genera desconfianza es la presencia en las aulas de públicos escolares heterogéneos (discapacidades, escolarizaciones tardías, procedencias culturales diversas, problemas de disrupción y violencia, “objetores escolares”). La escuela inclusiva y obligatoria inquieta a las familias en general, y a las que más conviven en ella en particular. Aun cuando se valore su diversidad, se teme por su impacto en el ritmo de aprendizaje del grupo de sus hijos/as o por el efecto mimético que pueden desencadenar determinados comportamientos. Por eso las familias actúan consecuentemente y despliegan una estrategia explícita en la búsqueda de ambientes o climas escolares homogéneos. Actúa en las familias la creencia instalada —y objetivamente avalada por los datos— de que la red concertada es más selectiva, aunque en ella los problemas de disrupción y convivencia, la presencia de “elementos incontrolados” tampoco desaparece y el discurso de las familias se ve salpicado por la nostalgia y la tentación segregadora en función del rendimiento.

Los discursos de las familias evidencian la importancia que las familias conceden a la socialización escolar, si bien la *competencia educadora de la escuela no tiene un significado único para las familias*. Desde la posición de padres/madre, la experiencia socializadora de la escuela adquiere un sentido instrumental o un sentido integral.

El sentido instrumental de la socialización escolar, así es como entienden la escuela educadora los padres y madres que esperan de la escuela que inculque principios y hábitos que garanticen la integración social. Se demanda a la escuela y al profesorado, un papel activo

en el refuerzo de normas y reglas de trabajo y de convivencia en el grupo. Y se espera que la escuela cumpla su función de controlar-vigilar, poner límites y, si es necesario, sancionar. Desde el punto de vista de la familia es a la institución escolar a quien le corresponde «*construir otras identificaciones*» (Dubet y Martuccelli, 1998:129), más allá de la cultura de pares, de las tentaciones del consumo, de la pereza. Así, la experiencia escolar debe servir para que hijos e hijas vean reforzados las creencias, valores y normas en las que educa la familia, pero también para ayudar a “controlarlos” y habilitarlos para la vida social.

La socialización escolar como una experiencia integral. La demanda de estas familias a la escuela descansa en el crecimiento y la realización personal como individuo y como parte de la sociedad, un sujeto autónomo y responsable en sociedad. “Aprender a ser persona” es, desde la perspectiva de estas familias, el proceso global en torno al cual se concibe tanto la socialización familiar como la escolar. Una formación que no se concibe solo instrumental, enfocada a la inserción social, también a la expansión personal con capacidad crítica, innovadora, transformadora. El papel socializador de la escuela se concibe más allá del control, del orden o de la disciplina. Desde la familia, la escuela es un apoyo y debe ser compatible con la demanda y el deseo de una escuela que “forme personas” con valores. Educar es crecer con referentes valorativos claros y consecuentes y la escuela se percibe como uno de los espacios en los que se puedan hallar y vivir esos referentes, en continuidad con el entorno familiar y de forma complementaria.

2 **El profesorado representa la medida de la escuela para las familias.** Se confirma en la experiencia escolar de las familias como uno de los elementos decisivos para elegir el centro educativo de los hijos e hijas. Siempre y cuando se de la circunstancia de poder elegir y comparar se tiende a buscar cercanía y garantía con relación al colectivo docente tanto de la red privada como de la pública. En la opinión de las familias de la red pública es la competencia profesional probada del profesorado lo que se destaca como un elemento de confianza y garantía. Entre los progenitores de la enseñanza privada es el carácter más disciplinario del profesorado. En ambos casos, conocer a los profesores, sus opiniones sobre el ambiente en el centro, el alumnado, sobre el aprendizaje, la cercanía y familiaridad, son elementos que pesan en las elecciones. Ciertamente, a la hora de la elección los centros tienen en el profesorado sus mejores “vendedores”.

La imagen que tienen las familias de los docentes se construye a partir de la experiencia escolar de sus hijos/as y de las relaciones que en torno a ella se establecen entre la familia y la escuela, y en contraste con la figura docente conocida en la escuela que se ha conocido. De esta síntesis subjetiva brotan tres imágenes del profesorado que encierran sus correspondientes lecturas y actitudes ante la crisis de legitimidad del profesorado.

“Desautorizados” La pérdida de la autoridad ante el alumno se entiende desde la

pérdida de autoridad ante las familias y ante la sociedad. La falta de respeto al maestro, el desorden, la disrupción o la agresividad en las aulas, es un síntoma de la ruptura de los modelos de autoridad tradicionales. El diagnóstico es compartido: se ha dado una excesiva liberalización de las conductas. Su protección ha significado la desprotección de quienes tienen la responsabilidad y la potestad sobre ello: la familia, los padres y los docentes sobre quienes pende la espada de la denuncia. Desautorizado, el maestro se percibe como una víctima, más que como responsable de los problemas de convivencia o desorden en las aulas. Creen que es necesario restituir la autoridad y, con ella, los límites, las normas. Hay una mirada nostálgica hacia la escuela “tradicional”. Se defiende así al docente que sabe manejar al alumnado, que deja claros los límites y que, consiguientemente, logra manejar a los escolares, especialmente en la adolescencia. Aunque no solo entre ellas, es en el grupo de familias inmigrantes donde más se recupera esta imagen.

“Perdidos”. Al profesorado se le acusa de “dimisión” de autoridad. Los docentes han cedido a la desorientación y el descontrol en el trato con los escolares. No hay suficiente disciplina, no ejercen el control, no se implican. Una disciplina que ellos y ellas sí ejercen en sus hogares y que, precisamente, se desvanece en la escuela. Domina la relación con los docentes la desconfianza y una actitud preventiva. Su experiencia con los docentes siempre está salpicada de malentendidos y desacuerdos. En el discurso de estos padres planea la sombra de la sospecha. El docente está lejos de ser un “colaborador” en la educación y socialización de sus hijos, más bien se le percibe como un extraño, cuando no enemigo, alguien a quien se llega a vigilar. Estos padres y madres se comportan más como consumidores que como partícipes de la comunidad escolar. Le exigen ser reproductora de comportamientos o actitudes de sus hijas o hijos, pero no se sitúan trabajando o colaborando en el centro o en la comunidad escolar para mejorar la situación. El ámbito en el que domina este discurso es el de las familias de los centros concertados con perfil no participante.

“Desgastados”. Es la imagen más comprensiva, que no complaciente ni acrítica, del profesorado. En términos generales, se define al profesorado en términos de responsabilidad, seriedad y compromiso, aun cuando se reconoce el desgaste generalizado de la figura docente. La imagen de un profesor desautorizado y humillado ante quien educa explica el proceso de deslegitimación que experimenta la figura docente desde la actitud y comportamiento cada vez más extendido entre las familias. De todas formas, no es solo la familia la que desacredita al docente. Las dificultades a las que se enfrenta el profesorado y su desgaste profesional se sitúan en un contexto de cambio que cuestiona el guión con el que se ha ejercido la profesión. Precisamente, la respuesta a estos problemas está en la escuela que se ha vivido sino en la que es. Se reclama la necesidad de una figura docente con autoridad, ven la necesidad de que el profesorado, especialmente con el alumnado adolescente, se dote de competencias, habilidades, destrezas que le permitan legitimarse ante el alumnado, las familias e, incluso, la sociedad. El docente ha de mutar hacia una figura más integral, con

una formación interdisciplinar, pero también específica. Son los padres/madres que están más cerca de la escuela, quienes participan más activamente en ella quienes protagonizan este discurso.

3 **Por lo general, las familias no tienen un conocimiento profundo o preciso de los valores que el centro contempla en su proyecto educativo, en su ideario, aun cuando afirmen conocerlo. Mucho menos del modo en que se trabajan o transmiten.** El discurso sobre los valores en los que educa la escuela se fundamenta en lo que perciben y experimentan, esto es, su valoración del modo en que la escuela contribuye a la identificación de sus hijos e hijas con determinados valores.

Padres y madres tienen una idea muy difusa de lo que representa la educación en valores en la escuela. Quieren que la escuela transmita a sus hijos/s valores pero no parece que las familias jueguen un papel activo o proactivo en la reflexión, el consenso o las estrategias encaminadas a perfilar con qué sentido y finalidad, qué y cómo trabajar los valores en los centros. Difícilmente perciben una *educación en valores* en el sentido más explícito. En la experiencia de las familias se revalida el diagnóstico elaborado desde las miradas del profesorado y alumnado sobre la falta de tratamientos consensuados y globales de la transmisión en valores en los centros y la prevalencia de abordajes arbitrarios y fragmentarios de la educación en valores.

Pese a no tener una idea elaborada sobre el sentido y lugar de la educación en valores en la escuela, sí están convencidas de su necesidad en un contexto social que interpretan de deterioro, desgaste y arbitrariedad en los valores. Así, en un discurso marcado por un sentimiento de fragilidad e inseguridad en la acción educativa, el espíritu de prevención y control se cuela en las palabras de los progenitores y condiciona el enfoque sobre los valores en la escuela. El argumento central es que la escuela ha de enseñar valores para prevenir problemas. Luego, la educación en valores es también una oportunidad para reforzar, refrendar y, a veces, garantizar el código de valores que padres y madres desean para sus hijos e hijas, sea más o menos vivenciado en los hogares. Y, excepcionalmente, la educación en valores también se concibe como armazón y proyecto ético de una escuela que oriente, provea de criterios para la vida, enseñe a elegir y decidir, que ayude a hacerse adulto. De todos modos, hay que decir que padres y madres se sienten más observadores y consumidores que participantes en esta cuestión. Las familias están lejos de concebir la educación en valores como un ejercicio de consenso del conjunto de la comunidad escolar. Se cuela, un vez más, una actitud pasiva, cuando no clientelar. Apenas se habla de la continuidad en el hogar de los valores trabajados en la escuela, de las incoherencias, omisiones y contradicciones que los escolares hallan en los hogares. Padres y madres no parecen muy optimistas sobre las posibilidades de acordar y consensuar en las comunidades educativas qué valores han de ser trabajados en los centros y

de qué manera. Se confía poco en la capacidad de practicar, implicarse y actuar en consenso ético en los centros.

La idea que tienen las familias acerca de los valores trabajados en los centros se elabora principalmente a través de la vida escolar de sus hijos e hijas, lo que observan en sus actitudes y comportamientos y lo percibido en las relaciones que mantienen con los docentes. El resultado es una imagen vaga, muy subjetiva y bastante fragmentada del trabajo con los valores en la escuela. Entre las familias de este estudio no se aprecian diferencias sustanciales con relación al perfil participante y no participante en lo relativo a la identificación de los valores trabajados en los centros.

Los valores que, según las familias, transmite la escuela no se distancian tanto de la descripción que aporta el alumnado y el profesorado. En la mirada de las familias también hay valores trabajados, valores críticos y valores ausentes en los centros educativos.

Entre los valores *más comunes*, es decir, aquellos reconocidos como básicos en los centros, los más citados y que las familias esperan de la escuela se sitúan tres valores de realización personal, *responsabilidad, orden y autonomía*. Y tres valores cívicos, *respeto, tolerancia y solidaridad*. Un segundo nivel estaría formado por los valores *más particulares*, también reconocidos en la escuela, pero con carácter más restringido en función del tipo de centro o de los proyectos educativos. En este grupo se sitúan las menciones a los *valores religiosos* en los centros concertados, la *diversidad/integración* en los centros públicos e indistintamente en ambas redes, la *paz/noviolencia*, la *igualdad de género* reconocida en trabajo que la escuela realiza con la *coeducación* y, la cuestión de la *diversidad lingüística* referida fundamentalmente al bilingüismo del sistema educativo vasco y, en concreto, al valor de hecho que tiene el euskera y que se presenta como un referente valorativo controvertido en el discurso de las familias.

Junto a este último, como valores críticos destacan la *responsabilidad*, la *diversidad* y la *paz/no violencia*, bien porque resultan difíciles o conflictivos para las familias bien porque las familias no reconocen la escuela como un lugar para trabajarse. Por último, entre los valores que no se trabajan destacan en el discurso de los grupos de discusión varios aspectos. Desde la mirada de las familias inmigrantes, la ausencia en la escuela de *valores identitarios de comunidad/nación*. Para estos progenitores que han conocido en sus países una escuela al servicio de la ciudadanía o del sentimiento de identidad, de pertenencia a la nación o a la comunidad, la situación en la sociedad vasca resulta “demasiado complicada”. Desde la mirada de las familias autóctonas la debilidad o ausencia de valores de realización personal como el *esfuerzo, autoestima, trabajo*, que en su opinión deberían recibir más atención en las aulas. En la mirada de todas, la ausencia de una educación en valores en espacios o ámbitos de actividad deportivas, de ocio dentro y fuera de la escuela y de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información.

4 Aun cuando se reconozca la existencia de un sector que se desentiende de la vida escolar de sus hijos e hijas, prácticamente ausente, las familias se ven a sí mismas interesadas e implicadas en la escuela en lo que concierne y afecta a la escolarización de sus hijos.

Se reconoce un primer nivel de colaboración en todo aquello relacionado con las necesidades de los hijos que no plantea grandes problemas. La normalidad de la relación con la escuela en este nivel consiste en responder a las llamadas de la escuela para la asistencia a las tutorías habituales u ocasionales de los escolares, colaborar y tomar parte en las actividades no académicas organizadas en torno a épocas festivas y comunicarse con la escuela cuando lo requieren las circunstancias. Un segundo nivel sería el de las madres/padres que participan se implican en la dinámica y organización escolar más allá de las colaboraciones o compromisos puntuales. Aquí la participación se describe muy débil, bajo mínimos.

La presencia y colaboración de los padres en la escuela se reconoce más activa en la escuela primaria, cuando los escolares son más niños y los eventos lúdico-festivos son más frecuentes. Hay más contacto cotidiano con el centro porque, entre otras cosas, los escolares son más dependientes. En la Secundaria el “desenganche” se acelera, más aun en la red pública donde el alumnado se ve obligado a cambiar de centro. También la participación se ve facilitada en los centros más pequeños.

Con todo, la distancia entre escuela y familia no se explica solo por la falta de interés o la comodidad de estas últimas. Los centros escolares no parecen dar muchas oportunidades. En general, se detectan resistencias a la participación organizada de las familias. Un sentir compartido en el colectivo pero especialmente subrayado por las familias del alumnado inmigrante. En este estudio, en su mayor parte presentan un perfil “ilusionado” (Garreta, 2008:140) con el proyecto escolar/educativo de sus hijos e hijas, y la escuela se les presenta poco participativa, carente de mecanismos para colaborar y para implicarse fácilmente.

De todas formas, no se cargan todas las tintas sobre los centros educativos. Asoma la autocrítica y se reivindica la innovación en los canales y formas de participación, en la gestión y liderazgo de las asociaciones y en los poyos externos a la escuela.

6 FICHA TÉCNICA

Ficha técnica

e

equipo de investigación: Elisa Usategui Basozabal, Ana Irene del Valle Loroño.

Apoyo institucional: Investigación realizada mediante convenio de colaboración entre la Fundación Fernando Buesa Fundazioa y la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.

Tipo de investigación: La investigación está orientada al estudio de la transmisión en valores en el contexto escolar. Tomando como punto de partida la experiencia de los principales actores implicados en la comunidad educativa, el objetivo es indagar en el proceso de transmisión en valores a través de lo que profesorado, alumnado y familias percibe que se hace en los centros escolares. El estudio empírico al que remite esta publicación da continuidad al trabajo iniciado con el colectivo docente. Con un enfoque cualitativo, este segundo proyecto aborda el sentido de la escuela y la transmisión en valores desde la mirada y vivencia del alumnado y las familias.¹

Universo de la investigación: a) Alumnado de tercer ciclo (5º y 6º) de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en

¹ El uso de estas técnicas y su idoneidad y aplicación en la investigación realizada queda justificado en la introducción donde se pueden consultar más detalles sobre el diseño de la investigación, las herramientas empleadas en la realización de las entrevistas y grupos de discusión y el desarrollo del trabajo de campo.

centros públicos y concertados de Vitoria-Gasteiz. b) Progenitores de alumnado matriculado en Educación Primaria y ESO en centros públicos y concertados de Vitoria-Gasteiz.

Técnicas de investigación: a) Se realizaron 12 *grupos focalizados a alumnado* de Primaria y ESO en otros tantos centros escolares. Los integrantes fueron seleccionados por el profesorado de los centros conforme a las instrucciones dadas por el equipo investigador. Con una representación equilibrada de ambos sexos se implicó en el trabajo de campo a 96 estudiantes procedentes de tres escuelas públicas de Primaria, tres institutos de Secundaria y seis colegios concertados de primaria y secundaria. En la elección y composición de esta muestra opinática no representativa a efectos estadísticos, se tuvieron en cuenta características de los centros, niveles educativos y modelos lingüísticos a fin de reflejar la diversidad de la oferta escolar obligatoria en Vitoria-Gasteiz. Las entrevistas grupales formales se centraron en la experiencia escolar de los entrevistados con relación a la transmisión en valores.

b) El trabajo con las familias se completó con la realización de otros 5 *grupos de discusión* (7 personas por grupo) de padres o madres de alumnado matriculado en diferentes etapas de enseñanza primaria y secundaria en centros escolares de Vitoria-Gasteiz. Los grupos se formaron pensando en algunas características principales como tipo de centro, niveles educativos, modelos lingüísticos, participación en las asociaciones de padres y madres de los centros y procedencia.

Trabajo de campo: Casi la totalidad de las entrevistas grupales tanto al alumnado como a las familias se realizaron entre noviembre y diciembre de 2008, aunque el trabajo se finalizó en enero de 2008. Los encuentros con los grupos de alumnado se realizaron en los propios centros que colaboraron en todo momento para asegurar las condiciones óptimas de interacción y grabación. Los grupos de discusión con las familias se realizaron en la sede de la empresa Append, Investigación de Mercados, que nos prestó el apoyo logístico y la infraestructura técnica necesaria.

Colaboración externa: En la realización de este trabajo ha sido fundamental el servicio prestado por dos empresas de servicios de investigación social. En la fase de recogida de la información se colaboró con *Append-Investigación de Mercados* que realizó servicios de captación, organización y transcripción de los grupos de discusión con familias. En la fase de gestión y análisis de la información cualitativa la empresa *Kualitate Lan Taldea* colaboró con el equipo de investigación en el tratamiento y análisis de los contenidos.

Cuadro 3: Perfil de los grupos de discusión de alumnado y claves de identificación

Grupo	Centro y red	Etapa	Modelo lingüístico		Sexo	% Alumnado extranjero
			Grupo	Centro		
G1PP	CEP Público	5º y 6º de E. Primaria	A	A, D	3M / 4H	70%
G2PP	CEP Público	5º y 6º de E. Primaria	B	A, B	5M / 4H	No
G3PP	CEP Público	5º y 6º de E. Primaria	D	D	4M / 4H	10%
G4PC	CPEIPS Concertado	5º y 6º de E. Primaria	A, B	A, B	4M / 4H	No
G5PC	CPEIPS Concertado	5º y 6º de E. Primaria	D	D	4M / 4H	No
G6ESOP	IES Público	1º y 2º de ESO	A	A, B	4M / 4H	90%
G7ESOP	IES Público	3º y 4º de ESO	A, B	A, B, D	4M / 4H	No
G8ESOP	IES Público	3º y 4º de ESO	D	D	4M / 4H	No
G9ESOP	CPEIPS Concertado	1º y 2º de ESO	A	A, B	4M / 4H	No
G10ESOC	CPES Concertado	2º y 3º de ESO	B, D	A, B, D	4M / 4H	No
G11ESOC	CPEIPS Concertado	3º y 4º de ESO y DC	A, B	A, B, D	4M / 4H	10%
G12ESOC	CPES Concertado	3º y 4º de ESO	A	A, B, D	2M / 5H	No

Cuadro 4: Perfil de los grupos de discusión de familias y claves de identificación

Grupo	Red	Etapas	Modelo lingüístico	Sexo	Otros
FAM1	Pública	4º Primaria 2º ESO	B	5M / 1H	Población autóctona 35-49 años No participa activamente en la AMPA
FAM2	Concertada	5º Primaria 2º ESO	1 A 5 B 1 D	6M / 1H	Población autóctona 29-50 años No participa activamente en la AMPA
FAM3	Pública	4º Primaria 4º ESO	2 A 1 B 5 D	4M / 4H	Población autóctona 40-50 años Participa activamente en la AMPA
FAM4	Concertada	3º Primaria 4º ESO	3 A 4 B	4M / 4H	Población autóctona 40-55 años Participa activamente en la AMPA
FAM5	Pública Concertada	5º Primaria 2º ESO	3 A 2 B 2 D	5M / 2H	Población de origen extranjero 28-48 años Participantes y no participantes en la AMPA

Cuadro 5: Perfil de participantes en grupos de discusión (I)

		Frecuencia	Porcentaje
Número total de hijos	1	10	28,5%
	2	18	51,5%
	3 o más	7	20%
	Total	35	100%
Número total de hijos/as escolarizados en EP y ESO	1	24	69%
	2	7	20%
	3 o más	4	11%
	Total	35	100%
Red educativa de matriculación de hijos/as	Pública	15	43%
	Privada	17	48,5%
	Ambos	3	8,5%
	Total	35	100%
Modelo lingüístico de matriculación de hijos/as	A	6	17%
	B	18	51%
	D	8	23%
	A y B	1	3%
	B y D	2	6%
	Total	35	100%
Etapa educativa de matriculación de hijos/as	Primaria	19	54%
	ESO	9	26%
	Ambos	7	20%
	Total	35	100%

Cuadro 6: Perfil de participantes en grupos de discusión (II)

		Frecuencia	Porcentaje
Sexo	Mujer	25	71%
	Hombre	10	29%
	Total	35	100%
Edad	< 30 años	3	8,5%
	30-45 años	21	60%
	>45 años	11	31,5%
	Total	35	100%
Nivel de estudios	Primarios/Graduado	10	28,5%
	Medios/Bachiller/FP	12	34%
	Universitarios	13	37,5%
	Total	35	100%
Situación laboral	Ocupado/a	21	60%
	Parado/a	12	34%
	Inactivo/a	2	6%
	Total	35	100%
Fuente de ingresos	Yo mismo/a	7	20%
	Mi pareja y yo	16	46%
	Mi pareja	12	34%
	Total	35	100%
Modo de convivencia	Cónyuge o pareja e hijos/as	32	91,5%
	Con hijos/as	2	5,7%
	Con hijos/as y otros familiares	1	2,8%
	Total	35	100%

PROYECTO:	<i>Escuela y valores: transmitir en valores en una escuela en cambio. Enseñanza Obligatoria Vitoria-Gasteiz</i>
INVESTIGADORES:	Dpto. Sociología I - UPV/EHU
GUIÓN GRUPOS DE DISCUSIÓN DE ALUMNADO DE PRIMARIA Y ESO	

Breve presentación...

Hay que “romper el hielo” con algo. Para empezar hablar...

- ▶ ¿Os gusta venir aquí? ¿Os gusta la escuela? ¿Qué es lo que más y lo que menos os gusta de la escuela/ instituto?

1ª línea de indagación: lo que se aprende en la escuela, la experiencia escolar...

- ▶ ¿Qué aprendéis en la escuela?
- ▶ ¿A qué se da importancia en esta escuela/centro? (a aprender qué)
- ▶ ¿Todas/os los profesores dan importancia a lo mismo? ¿Tienen el mismo criterio sobre lo que es importante?

Sobre lo que se aprende, además de lo dicho, si no se ha mencionado provocar...

- Qué aprende sobre...
 - Cuidarse y aceptarse
 - Enfrentarse a las dificultades
 - Mostrarse a los demás: forma de ser, expresar sentimientos, expresar ideas...
 - Tratar y cuidar a los otros
 - Trato y aprecio a las personas diferentes (ideas, gustos, religión, cultura, raza, lengua, sexo): qué hacer cuando los demás son diferentes y eso no nos gusta o nos asusta
 - Cómo resolver los conflictos entre los compañeros/as, amigos/as, casa, en la calle...
 - Participar y tomar decisiones en la escuela
 - Qué son las normas, cómo se hacen y para qué
 - Cómo trabajar en la escuela, cada uno y con los demás
 - Respeto y cuidado de las cosas propias, ajenas y comunes
 - Sentirse parte de la sociedad / del lugar en el que vives
 - Creencias religiosas
- ▶ En todas estas cosas, hay diferencias entre lo que se dice y aprende en la escuela y fuera de ella: en casa, con los amigos, en la TV...

2ª línea de indagación: el lugar de la educación en valores en la escuela...

- ▶ Espacios y momentos que se identifican con esos contenidos (ética, tutorías, asignaturas...)
- ▶ Acciones, actividades en la escuela que se identifican con esos contenidos: días, campañas, gestos, charlas, visitas, ...

3ª línea de indagación: el papel del profesor como transmisor en valores...

Hablando en general...

- ▶ ¿Qué relación tenéis con los/as profesores? (Dentro del aula. Fuera del aula).
- ▶ ¿A los/as profesores les importa vuestro comportamiento y actitudes, qué pensáis, qué sentís,...?
- ▶ Y, ¿os importa a vosotros/as lo que ellos os dicen sobre cómo comportaros, lo que debéis hacer, lo que es bueno para vosotros...? ¿Os sirve para orientaros en vuestra forma de ser, de pensar, de relacionarse con los demás, de comportarse, en gustos, aficiones...?
- ▶ ¿En qué aspectos os parece importante la opinión del profesor? / ¿Por qué? ¿En qué no os sirve la opinión del profesor?

PROYECTO:	<i>Escuela y valores: transmitir en valores en una escuela en cambio. Enseñanza Obligatoria Vitoria-Gasteiz</i>
INVESTIGADORES:	Dpto. Sociología I - UPV/EHU
GUIÓN GRUPOS DE DISCUSIÓN DE PADRES/MADRES DE ALUMNADO DE PRIMARIA Y ESO	

Breve presentación... : nombres, procedencias, etc. (5')

Para empezar a hablar... (10')

1. *Los padres/madres deciden a qué escuela envían a sus hijos/as: ¿Qué se persigue al matricular a los hijos en un determinado centro educativo? ¿Qué razones hay detrás de la elección?*

Hablando de la escuela y de lo que representa... (20')

2. *¿Cuáles son los aprendizajes de conocimientos, de valores y de actitudes que se esperan de la escuela? ¿Qué esperamos que los hijos e hijas reciban en la escuela? Qué debe aportar la escuela, en qué aspectos contribuye?*

Provocar que salga la diferencia escuela-familia

Líneas de indagación para el coordinador...

- ▶ *¿Cuál debe ser el papel de la escuela en la integración y la socialización de los niños?*
- ▶ *Se ha hablado de la utilidad de la escuela para integrarse socialmente, ser parte de la sociedad a la que se pertenece. Pero, la escuela también es una experiencia educativa en la vida de los niños... ¿Qué debe aportar la escuela a la educación de nuestros hijos/as? ¿Cuál es su papel? ¿Cómo debe contribuir la escuela al desarrollo de su personalidad y autonomía?*

3. *Además de la instrucción, ¿la escuela tiene que educar en valores? ¿le corresponde a la escuela esa labor?*

- a. *En qué valores ha de educar la escuela*
- b. *En qué valores no ha de educar la escuela (no le competen)*
- c. *¿Puede?: medios, capacidad, legitimidad*
- d. *¿Qué dificultades veis en esta labor?*
 - *Ayuda de las familias*
 - *Disposición de los profesores*
 - *Referentes comunes en los centros*
- e. *Mínimos éticos, ¿es posible?*

Hablando de la escuela y de lo que representa... (20')

4. ¿Cuál es vuestra experiencia en los centros?

- Se educa, tiene importancia la educación en valores, a qué valores se le da importancia, hay unidad/coherencia.
- Problemas, dificultades, carencias que se ven en estos aspectos

5. ¿Cómo pueden contribuir las familias a la labor educativa de la escuela? ¿Qué papel les corresponde a padres y madres en la labor educativa de la escuela?

- **¿A qué se llama participar?**
- **¿Qué obstáculos hay para esa participación? ¿Qué impide que las familias participen más en la escuela?**
 - Centros, organización
 - Realidad familiar
 - Profesorado/direcciones.

7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

AAVV (1995): *Relaciones padres-hijos*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

ALEGRET, J. (2005): *Adolescentes: relaciones con los padres, drogas, sexualidad y culto al cuerpo*. Barcelona: El Grao.

APPADURAI, A. (2001): *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires: Trilce- Fondo de Cultura Económica.

AUGÉ, M. (1993): *Los No Lugares, espacios del anonimato: Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.

BARAIBAR LÓPEZ, J.M. (2005): *Inmigración. Familias y escuela en educación Infantil*. Madrid: Catarata.

BAUMAN, Z. (2005): *Amor líquido*. Madrid: F.C.E.

— (2003): *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

— (2001): *La sociedad individualizada*. Madrid: Ediciones Cátedra.

BECK, U. (2000): *Un nuevo mundo feliz. La precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona: Paidós

— (1998a): *La sociedad del riesgo del riesgo y modernización reflexiva*. Barcelona: Paidós.

— (1998b): *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.

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

— (2003b): *La reinención de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.

— (1998): *El normal caos del amor*. Barcelona: El Roure.

BECK, U., GIDDENS, A. y LASH, S. (1997): *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial

BOLIVAR, Antonio (2006): “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”. *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.

BOSCHMA, J. (2008): *Generación Einstein*. Barcelona: Planeta de Agostini Profesional y Formación.

BOURDIEU, P. (1998): *La distinción*. Madrid: Taurus.

BUENO ABBAD, J.R. y BELDA IBÁÑEZ, J.F. (dirs.) (2005): *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia: Universitat de València.

CANTERAS MURILLO, A. (coord.) (2004): *Los jóvenes en un mundo en transformación, nuevos horizontes en la sociabilidad humana*. Madrid: INJUVE.

— (2003): *Sentido, valores y creencias en los jóvenes*. Madrid: INJUVE.

CARABAÑA, J. (2008): “El impacto de la inmigración en el sistema educativo español”. *ARI*, nº 63. Dirección electrónica: www.realinstitutoelcano.org/wps/portal

— (2007): “La concentración de inmigrantes en los centros escolares”, en J. Giró (coord.), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado. XII Conferencia de Sociología de la educación*. Logroño: Universidad de Logroño.

— (2006): “Los alumnos inmigrantes en la escuela española”, en E. Aja y J. Arango (eds), *Veinte años de inmigración en España. Perspectivas jurídica y sociológica*. Barcelona: Fundación CIBOB.

— (2004): “La inmigración y la escuela”. *Economistas*, nº 22, pp. 62-73.

CAVALLI, A. Y GALLAND, O. (1993): *L'Allongement de la Jeunesse*. Poitiers: Actes Sud.

COOPER, D. (1976): *La muerte de la Familia*. Barcelona: Ariel.

CORTINA, A. (1993): *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.

DELEUZE-GUATARI (1977): *Anti-Oedipus*. New-York: Viking Press.

DELVAL, J. (2002): “Entrevista a Juan Delval”. *Investigación en la Escuela*, nº 43, pp. 71-80.

DENZIN, N.K. and LINCOLN, Y.S. (1994): “Introduction: entering the field of qualitative research”, en N. K. Denkin y Y. S. Linclon (eds), *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.

DUBET, F. (2005): *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.

— (1997)(dir.): *École et familles: le malentendu*. París: Textuel.

DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1999): *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.

— (1998): *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.

ELZO, J. (2008): *La voz de los adolescentes*. Madrid: PPC.

— (2006a): “Familia, Educación y Sociedad”, en María Isabel Álvarez Vélez y Ana Berástegui Pedro-Viejo (coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad de Comillas.

— (2006b): *Los jóvenes y la felicidad*. Madrid: PPC.

— (2004a): “La educación del futuro y los valores”. *Artículo para la ponencia impartida en el ciclo “Debates de educación” organizado por la Fundación Jaime Bofill y la UOC, que tuvo lugar en Barcelona el día 1 de Junio de 2004*. En línea: www.uosc.edu/dt/elzo0704.pdf [Consulta: Junio 2009].

— (2004b): “La familia, entre la añoranza estéril y las incertidumbres del futuro” en *II Congreso La Familia en la sociedad del siglo XXI. Libro de Ponencias*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la drogadicción, pp. 11-20.

— (1999): *Jóvenes españoles 99*. Madrid: Fundación Santa María.

ESPAÑA 2000 (dir.): *Entre el localismo y la globalidad*. Madrid: Fundación Santa María y Universidad de Deusto.

ESTEVE ZARAZAGA, J.M. (2001): “Éxitos y derrotas en la profesión docente”. *Andalucía Educativa*, nº 26, Agosto, pp. 7- 9.

FERNÁNDEZ DE CASTRO, I. (1983): “Reflexiones sobre el proceso de expropiación de los enseñantes por el sistema educativo”, en Julia Varela (ed.), *Perspectivas actuales de sociología de la educación*. Madrid: Cantoblanco.

FERNÁNDEZ ENGUIITA, M. (2007) “Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad”, en J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela*. Lleida: Universidad de Lleida, pp.13-32.

— (2003): “La segunda generación ya está aquí”, *Papeles de Economía*, 98, pp. 238- 261.

— (2001): *Educar en tiempos inciertos*. Madrid: Ediciones Pirámide.

— (1990): *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.

FLECHA, R., GÓMEZ, J. y PUIGVERT, L. (2001): *Teoría sociológica contemporánea*, Buenos Aires: Paidós.

GARRETA BOCHACA, J. (2008) “Escuela, familia de origen inmigrante y participación”. *Revista de Educación*, 345, Enero-Abril, pp. 133-155.

GARRETA BOCHACA, J. y LLEVOT CALVET, N. (2007) “La relación familia-escuela: ¿una cuestión pendiente?”, en J. Garreta (Ed.), *La relación familia-escuela*. Lleida: Universidad de Lleida, pp.9-12.

GIDDENS, A. (1997): “Vivir en una sociedad postradicional” en BECK, U., GIDDENS, A. y LASH, S. *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza.

— (1995): *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

— (1993): *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

GONZÁLEZ-ANLEO, J. y GONZÁLEZ-ANLEO, J.M. (2008): *La juventud actual*. Navarra: Verbo Divino.

GONZÁLEZ TORNARÍA, M.L. (2000): “Familia y educación en valores”, en *Foro Iberoamericano sobre Educación en Valores*. En línea: <http://www.oei.es/valores2/tornaria.htm> [Consulta: Junio 2009].

GPSGV (2004): *La enseñanza en la CAPV*. Vitoria-Gasteiz: Gabinete de Prospección Sociológica del Gobierno Vasco.

GUERRERO SERÓN, G. (1998) *Perspectivas teóricas sobre la profesión docente*. En línea: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED9292110043A.PDF> [Consulta: Junio 2009].

HOYOS, G. y MARTÍNEZ, M. (coords) (2004) *¿Qué significa educar en valores hoy?* Barcelona: Octaedro.

ILLICH, I. (1978) *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barral.

INJUVE (2005): *Informe juventud 2005*. Madrid: INJUVE.

JÓVENES ESPAÑOLES 2005 (2006). Madrid: Fundación Santa María, Ediciones SM.

LIPOVETSKY, G. (2003): “La familia ante el reto de la tercera mujer: amor y trabajo”, en *I Congreso La Familia en la Sociedad del siglo XXI. Libro de ponencias*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la drogadicción, pp. 83-92.

LUHMANN, N. (1998): *Complejidad y modernidad, o de la unidad de la diferencia*, Madrid: Trotta.

LYOTARD, J.F. (1998): *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra

MAGUIRE Mary H. (2005) “What if You Talked to Me? I Could Be Interesting! Ethical Research Considerations in Engaging with Bilingual/Multilingual Child Participants in Human Inquiry”, en *Forum: Qualitative Social Research*. Vol 6, No 1, Art. 4. En línea: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/530/1149> [Consulta: Mayo 2009]

MARCHESI, A., LUCENA, R. y FERRER, R. (2006): *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM

MARCHESI, A. y MONGUILOT, I. (1999): *Opinión de los padres sobre la calidad de la educación*. Fundación Hogar del Empleado.

MARCHESI, A. y PEREZ, E.M. (2005): *Opinión de los padres sobre la calidad de la educación*. Fundación Hogar del Empleado.

MARINA, J.A. (2005) *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel

— (2002) “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.

— (2000) *Crónicas de la ultramodernidad*. Barcelona: Anagrama.

MARTÍN HOLGADO, J. H. (2006): “Del paidocentrismo al adultocentrismo en las relaciones padres-hijos”, en María Isabel Álvarez Vélez y Ana Berátegui Pedro-Viejo (coords.), *Educación y familia: la educación familiar en un mundo en cambio*. Madrid: Universidad de Comillas

MEGÍAS, O. (coord.) y otros (2002): *Hijos y padres: Comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.

MEGÍAS, O. (dir.) y otros (2000): *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas*. Madrid: FAD y La Caixa.

MEJÍAS QUIRÓS, I., RODRÍGUEZ SAN JULIÁN, E., MÉNDEZ GAGO, S. y PALLARÉS GÓMEZ, J. (2005): *Jóvenes y sexo. El estereotipo que obliga y el rito que identifica*. Madrid: INJUVE y FAD.

MILLWARD BROWN SPAIN (2003): *Los jóvenes españoles y sus marcas*. En línea: http://www.emprendedorxxi.es/Pdf/Informe_jovenes_esp.pdf [Consulta: Julio 2009]

MONTORO, R. (2004): “La familia en evolución hacia el siglo XXI”, en *II Congreso La Familia en la sociedad del siglo XXI. Libro de Ponencias*. Madrid: Fundación de Ayuda contra la drogadicción, pp. 11-20.

MURIEL, D. (2004) [on line]: “Sociedad del conocimiento, identidad e Internet: crono-topologías emergentes y otras impertinencias sociológicas”, en *II Congreso Online del Observatorio para la CiberSociedad* [Supregupo; Nuevos paradigmas del conocimiento; Grupo de trabajo: la (in)materialidad de la identidad en la sociedad del conocimiento: problemas teóricos y metodológicos]. En línea: http://www.cibersociedad.net/congres2004/index_es.html [Consulta: Julio 2009].

OLIVA, A., PARRA, A. y SÁNCHEZ-QUEIJA, E. (2002): “Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia”. *Apuntes de Psicología*, 20, pp. 3- 16.

ORTIZ, R. (1997): *Mundialización y cultura*, Buenos Aires: Alianza Editorial.

PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J.C. y SANCHEZ FERRER, L. (2001): *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa, Col. Estudios Sociales, nº 5.

PÉREZ GÓMEZ, A. y otros (2004): “Luces y sombras en la situación profesional de los docentes españoles”, en J. Gimeno Sacristán y J. Carbonell Seborroja, *El sistema Educativo. Una mirada crítica*. Barcelona: Cisspraxis.

PNSD (2007): *Encuesta domiciliaria sobre alcohol y drogas 2005-2006*. En línea: <http://www.pnsd.msc.es/Categoria2/observa/pdf/Domiciliaria2005-2006.pdf> [Consulta: Junio 2009].

PETITCLERC, J. M. (2005): “El sistema preventivo ante los jóvenes con dificultad”, en FDM, *Jóvenes, emigración y trabajo: desafíos para la FMA de Europa*. Madrid: FDM.

PINO GOICOECHEA, M.A. del (2007): *La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España: algunas claves*. Madrid: Ministerio de trabajo y Asuntos Sociales.

PRECIADO, N. (2003): La familia, el último refugio”. *I Congreso La Familia en la Sociedad del siglo XXI. Libro de ponencias*. Madrid: FAD, pp. 41-56.

RODRÍGUEZ, E. (coord.) (2002): *Jóvenes y videojuegos: espacio, significación y conflictos*. Madrid: INJUVE y FAD.

RIUTORT SERRA, B. (2001): *Razón política, globalización y modernidad compleja*. Madrid: Viejo Topo.

SÁNCHEZ TORTOSA, J. (2008): *El profesor en la trinchera*. Madrid: La espera de los libros.

SARENA, N. (2006): “Los jóvenes e Internet: experiencias, representación, usos y apropiaciones de Internet en los jóvenes”, en *UNIrevista*, vol.1, nº 3. En línea: http://www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Sarena.PDF [Consulta: Junio 2009]

TEDESCO J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid: Anaya.

TERRÉN, E. (2004): *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Catarata.

— (2002): “El racismo y la escuela: clima, estructura y estrategias de representación”. *Migraciones*, nº 12, pp. 81-102.

— (2001): *El contacto intercultural en el aula*. La Coruña: Universidad de La Coruña.

TERRÉN, E. y CARRASCO, C. (2007a): “Familia, escuela e inmigración”, *Migraciones*, nº 22, pp. 9-46.

— (2007b): “El discurso de los padres y madres inmigrantes sobre la educación”, en J. Giró (coord.), *La escuela del siglo XXI: la educación en un tiempo de cambio social acelerado. XII Conferencia de Sociología de la educación*. Logroño: Universidad de Logroño.

TERRÉN, E. y ENGUITA, M. F. (2008): “De inmigrantes a minorías: temas y problemas de multiculturalidad”. *Revista de Educación*, nº 345.

TOMÉ, A. (2001): “La construcción de las identidades masculinas y femeninas en la escuela”, en N. Blanco (comp.), *Educación en Femenino y en Masculino*. Madrid: Akal.

TOURAINÉ, A. (2005): *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

USATEGUIBASOZABAL, E. y VALLE LOROÑO, A. del (2007): *La escuela sola. Voces del profesorado*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa Blanco Fundazioa.

VALLE LOROÑO, A. del (2004): “El futuro de la familia: la familia”, *Iglesia Viva*, Revista de Pensamiento Cristiano. Monográfico sobre la familia, nº 217, Valencia, pp. 9- 27.

— (2001): “Coyunturas Vitales y visiones del mundo en los jóvenes”. *Documentación Social*, monográfico sobre la juventud, nº 124, Jul- sept., pp. 31- 51.

— (1994): “Vida cotidiana y Relaciones Personales”, en J. Elzo (dir.), *Informe sociológico Jóvenes Españoles 1994*, Madrid: Fundación Santamaría, pp. 89- 139.

VALLES Miguel S. (2003) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión sociológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

VATTIMO, G. (1996): *Crear que se cree*. Buenos Aires: Paidós.

VIDAL, F. y MOTA, R. (2009): *Encuesta de Infancia en España 2008*. Madrid: SM, Universidad Pontificia Comillas-ICAI-ICADE y el Movimiento.

VIELVA, I, GARCIA DEL MORAL, N, LAESPADA, M.T. y MARTINEZ, A. (2001): *Las familias y sus adolescentes ante las drogas*. Bilbao: Instituto Deusto de Drogodependencias. Universidad de Deusto.

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

