

Retos educativos para la escuela y la familia

Elisa Usategui Basozabal. UPV/EHU

Ana Irene del Valle Loroño. UPV/EHU



SUMARIO

1. Las lógicas de la socialización en la postmodernidad
2. Escuela, familia y posmodernidad
3. La educación de la ciudadanía de la individualización

1. Las lógicas de la socialización en la postmodernidad

Una mirada a los diversos contextos sociales nos descubre una mutación total en las formas de percibirse y constituirse como sujetos los individuos contemporáneos¹. En este sentido, desde las Ciencias sociales se alude a una situación de “declive de la institución”², refiriéndose a un proceso de desinstitucionalización que está modificando sustancialmente el modelo de socialización imperante en la modernidad y, por ende, desestabilizando aquellas agencias tradicionalmente encargadas de la formación de los sujetos, como son, entre otras, la escuela y la familia.

Hablar de institución y de instituir significaba hasta hace relativamente pocos años recurrir a procesos cuasi naturalizados, que sobreentendían una fuerte consistencia de lo social y de lo cultural. Designaba un trabajo de interiorización de esa dimensión social en los individuos con la finalidad de crear sujetos socializados, es decir, autónomos e independientes, a través de la conversión de la cultura y de sus valores correspondientes en principios de acción y de subjetividad. Indudablemente la institucionalización implicaba la existencia de un conjunto de valores trascendentes, esto es, más allá de cualquier particularismo.

Como indica Touraine³, esta imagen de sociedad y socialización –propia del mundo occidental hasta casi finales del siglo pasado- se había construido sobre esta 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*⁴. La familia, por su parte, debía proveer de un entramado de vínculos, seguridades y soportes físicos y emocionales que garantizaran el aprendizaje, la interiorización y estabilización de los rasgos,

¹ DUFOR, D. R. (2009). *El arte de reducir cabezas*. Buenos Aires: Paidós; SUPIOT, A. (2007). *Homo juridicus: ensayo sobre la función antropológica del Derecho*. Buenos Aires. Siglo XXI.

² DUBET, F. (2006). *El Declive de la institución*. Barcelona: Gedisa; TOURAINE, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

³ TOURAINE, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós.

⁴ TOURAINE, A. (2005). *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Barcelona: Paidós, p. 67.

valores, normas y conductas consideradas necesarias para desarrollo personal y la inserción satisfactoria en la vida social de niños/as y adolescentes.

El pensamiento subyacente 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 como 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*⁵.

Como explican Dubet y Martuccelli⁶, en sociedades de este tipo, culturalmente homogéneas, 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. En ese proceso se adquieren las disposiciones sociales y se aprende a actuar socialmente, pero también se adquiere la capacidad de adaptarse a un entorno múltiple y cambiante. Esto es, no es una mera programación o «clonaje» social, se forman individuos independientes y 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.

Sin embargo, nuestra fase actual de la modernidad viene siendo caracterizada con la metáfora de la “fluidez” y la “liquidez”⁷, Nos encontramos en un escenario actual caracterizado 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. En este contexto, 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 Martuccelli⁸, 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...

Todo ello porque 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. Siguiendo a Dubet y Martuccelli, los valores y las normas no aparecen como realidades con una consistencia 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,

⁵ DUBET, E. y MARTUCCELLI, D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada, p. 32

⁶ DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.

⁷ BAUMAN, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: F. C. E.

⁸ DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada.

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 subjetivación⁹. 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*¹⁰.

En este contexto se sitúa y comprende la erosión y quiebra de los vínculos tradicionales del individuo con categorías e instituciones sociales¹¹ como la comunidad, la familia, la escuela, la iglesia, la nación, etc. Se desactivan como elementos que canalizan y regulan las experiencias vitales de los individuos, es decir, los individuos se liberan de los roles y normas que prescriben, y se socavan las seguridades que proveen. Como resultado, además de transformarse la forma conocida de las instituciones, cambia la relación del individuo con la sociedad¹².

Claro que esto impacta directamente sobre las posibilidades de una “moral social”, en el sentido de unos valores compartidos¹³. Porque la pregunta es ineludible: ¿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, les avoca a decisiones muchas veces irreconciliables¹⁴.

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*¹⁵. Es la idea de que todo es negociable, nada perdura, nada es a largo plazo.

⁹ DUBET, E. y MARTUCCELLI, D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.

¹⁰ Ibid. p. 33

¹¹ LEWKOWICZ, I. (2004). *Pensar sin Estado: La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós.

¹² LASH, S. (2003). “Individualización a la manera no lineal”, en U. Beck y E. Beck-Gernsheim, *La individualización. El individualismo no institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós

¹³ TOURAINE, A. (2000). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: F. C. E.

¹⁴ DUBET, f. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Seuil.

¹⁵ GIDDENS, A. (1997). *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.

La modernidad “sólida” planteaba que la duración eterna era el motor y el principio de toda acción; en la modernidad “líquida”, la duración eterna no cumple ninguna función. El “corto plazo” ha reemplazado al “largo plazo” y ha convertido la instantaneidad en ideal último. La modernidad fluida promueve al tiempo al rango de envase de capacidad infinita, pero a la vez disuelve, denigra y devalúa su duración¹⁶.

La búsqueda de la gratificación evitando las consecuencias y las responsabilidades que de ellas puedan derivarse devienen el contenido y el sentido de la “acción racional” en el dominio y la preeminencia de la instantaneidad. Vivir el instante es despojarse de cualquier impedimento o hipoteca del mañana. Todas aquellas cualidades que en épocas anteriores daban sentido a la acción de los individuos y eran percibidos como garantías de su futuro dejan de ser y tener un valor y se convierten en ataduras que obstaculizan y restringen sus movimientos: lo duradero, lo sólido, lo grande, lo pesado¹⁷.

La instantaneidad con su rechazo de la durabilidad y la responsabilidad desvertebra los principios éticos y morales de la sociedad de la primera modernidad y lleva al “hacer humano” por unos vericuetos hasta ahora no transitados, donde ya parecen no servir buena parte de los hábitos aprendidos para encarar la vida y sus problemas. La instantaneidad obliga a los individuos de la sociedad individualizada a vivir un presentismo sin pasado e incapaz de mirar de frente con valentía al futuro¹⁸. Incluso se podría decir más: los individuos viven un presente cuyo control escapa a la mayoría.

Por otra parte, la destradicionalización es el fiel y necesario acompañante de este proceso de desinstitucionalización y presentismo. Vivimos en una sociedad pos-tradicional dice Giddens¹⁹, en la que se tiende al abandono, a la ruptura con las tradiciones, con toda herencia obligada. Las tradiciones tienen un sentido normativo y moral que les dota de carácter vinculante. Esta naturaleza moral las transforma en el hilo conductor, el cemento unificador, el vínculo del presente, pasado y futuro, pues las tradiciones no solamente nos dicen lo que “se hace”, sino también lo que “debería hacerse”, de tal modo que su carácter normativo les convierte en mantos protectores que otorgan una seguridad ontológica a aquellos que se adhieren a ellas. Así pues, los puntales que ofrecen son fundamentalmente de carácter afectivo.

Además, la tradición no solamente proporciona un horizonte de acción relativamente fijo, sino también son fuente de identidad personal y colectiva. La participación en el ritual y la aceptación de la verdad formulada confiere a las tradiciones su sustantividad y entraña la distinción entre “los de dentro” y “los otros”, siendo estos todos y cada uno de los que están fuera, los no participantes.

¹⁶ BAUMAN, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: F. C. E., p. 134

¹⁷ BAUMAN, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: F. C. E., p. 137

¹⁸ “[los hombres de hoy viven en un presente] que quiere olvidar el pasado y ya no parece creer en el futuro” (DEBORD, G (1990). *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo*, Barcelona: Anagrama).

¹⁹ GIDDENS, A. (2001): “Vivir en una sociedad postradicional”, en U. Beck, A. Giddens y S. Lasch: *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad; IDEM (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península; IDEM (1993). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza.

Por el contrario, en la actualidad los individuos han perdido las referencias claras para adecuar su conducta y conformar su identidad. El proceso de la modernidad provoca el vaciamiento de la tradición. Que esto afecta directamente a todos los procesos de transmisión y a las instituciones que toman sentido en ella, es fácil de entender. En ese contexto se hace necesario construir nuevas bases para tener “confianza”, esa pieza fundamental para la toma de decisiones y la vida social.

Además, 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 esta otra lógica los individuos se ven continuamente interpelados y obligados a elegir cómo actuar y como ser. No hay nada dado, no hay nada natural, no hay nada establecido, no hay ningún orden permanente. De manera paralela, no hay identidades permanentes, los individuos se construyen y se definen cotidianamente. Esta carencia de valores normativos lleva a los individuos a la hora de decidir y dar con la conducta adecuada a buscar en el conocimiento experto algún tipo de orientación y consejo. Pero hay un problema:

En primer lugar, el conocimiento experto es desarraigador: en contraste con la tradición, es no local y descentralizado en un sentido fundamental. En segundo lugar, el conocimiento experto no está vinculado a la verdad formular, sino a una creencia en la corregibilidad del conocimiento, una creencia que depende de un escepticismo metódico. En tercer lugar, la acumulación de conocimiento experto implica procesos intrínsecos de especialización. En cuarto lugar, la verdad en sistemas abstractos, o expertos, no puede generarse fácilmente por medio de sabiduría esotérica. En quinto lugar, el conocimiento experto interactúa con una flexibilidad institucional creciente, de tal manera que existen procesos regulares de pérdida y reapropiación de las capacidades y conocimientos cotidianos²⁰

La ciencia también ha perdido el aura de autoridad e infalibilidad que gozaba ante los ojos de la opinión pública en la modernidad²¹. En parte, probablemente como resultado del desencanto ante la nocividad de las consecuencias tecnológicas e industriales no previstas que ha reportado aquello que antes se llamaba progreso. Pero también, por el descubrimiento de la carencia de verdades absolutas inserta en sus propias premisas. En la postmodernidad tampoco la ciencia es sagrada, todo en ella está abierto a la duda, todas las pretensiones de conocimiento son corregibles. De cara a los individuos profanos y a la cultura misma la desmitificación de la ciencia tiene consecuencias ambivalentes, liberalizadoras y perturbadoras. Liberadoras porque la obediencia a una única fuente de autoridad se les aparece como opresora; generadoras de inquietud, porque la tierra se mueve una vez más bajo los pies de los individuos. Una sensación que se extiende a la totalidad de la vida cotidiana.

²⁰ GIDDENS, A. (2001). “Vivir en una sociedad postradicional”, en U. Beck, A. Giddens y S. Lasch: *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad, p. 113

²¹ WELLMER, A. (1998). “La dialéctica de la modernidad y posmodernidad”, en J. Picó (comp.), *Modernidad y Posmodernidad*. Madrid: Alianza

Esta falta de agarraderos y de sólidos referentes obliga al individuo a convertirse en actor diseñador y director de escena de su propia biografía, identidad, redes sociales, compromisos y convicciones²². 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 reflexibilidad²³. La identidad no es ya un dato, sino una tarea a realizar por el individuo y a responsabilizarse de su realización y de las consecuencias de su actuación. “Tener que devenir lo que es” deviene la marca característica de la vida moderna²⁴. Así pues, la individualización no se basa ni es resultado de la libre decisión de los individuos, sino que estos están condenados a ella. En otras épocas los estamentos, las clases, el género, proporcionaban códigos y referencias por los cuales uno podía guiarse y adecuar su conducta. Su proceso de liquidez implica salirnos de la época de los grupos de referencia para desplazarnos a una era en la que la labor de construcción personal sin parámetros dados de antemano y con numerosos, profundos y, en muchas ocasiones, contradictorios cambios, es endémica e irrenunciable para el individuo hasta que alcance su único final definitivo. [...], *los pasajeros del avión del “capitalismo liviano” descubren con horror que la cabina del piloto está vacía y que no hay manera de extraer de la misteriosa caja negra rotulada “piloto automático” ninguna información acerca del destino del avión, del lugar donde aterrizará, de la persona que elegirá el aeropuerto y de si existen reglas que los pasajeros puedan cumplir para contribuir a la seguridad del aterrizaje*²⁵.

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 cómo queremos amar, creer, 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 ser²⁶. Desde este punto de vista, nos encontramos con lo que Berger llamaba “mentalidad sin hogar”²⁷, es decir, formación de identidades parciales

²² BECK, U. y BECK-GERSHEIN, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias políticas y sociales*. Barcelona: Paidós; BECK, U. (1997). “La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva”, en U. Beck, A. Giddens. Y S. Lash, *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 75-136

²³ Beck advierte que la modernidad reflexiva no implica reflexión, como el adjetivo pudiera sugerir, sino autoconfrontación, autoconfrontación con los efectos colaterales no deseados, no previstos, no percibidos de la transición de la sociedad industrial a la sociedad actual por él concebida como sociedad del riesgo (BECK, U. (1997). “La reinención de la política: hacia una teoría de la modernización reflexiva”, en U. Beck, A. Giddens. Y S. Lash, *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Editorial, pp. 18-21)

²⁴ CORREA OSOMO, CI. y GUILLEN MESA, L. M. (2011). “La teoría de la individualización y el enfoque en ciencia, tecnología y sociedad”, *Escritos*, 19 (42), pp. 143-159.

²⁵ BAUMAN, Z. (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: F. C. E., p. 65.

²⁶ KELLNER, D. (1992). “Popular culture and the construction of postmodern identities”, en S. Lasch y J. Friedman (comps.), *Modernity and Identity*. Oxford: Blackwell.

²⁷ BERGER, P., BERGER, B. y KELLNER, H. (1977). *The homeless mind. Modernization and consciousness*. Harmondsworth: Penguin Books.

y provisionales en un recorrido inconcluso que solo finaliza con la muerte, por lo que construir una narrativa que permita dar sentido a la vida resulta difícil y, en ocasiones, imposible²⁸.

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.

*Vivir y tener una vida propia significa, pues, que las biografías tipo se vuelven biografías electivas, biografías “hágalo usted mismo”, biografías de riesgo, biografías averiadas. Incluso detrás de una fachada de seguridad y prosperidad, las posibilidades de resbalar y venirse abajo están siempre presentes, al acecho (...) Vivir la propia vida entraña, pues, aceptar la responsabilidad de las desgracias personales y de los acontecimientos no previstos.*²⁹

La individualización tiene, pues, una clara contrapartida: la absolutización de la libertad de elección, el individuo no tiene a quien culpar de sus fracasos, de sus frustraciones, de sus limitaciones y problemas. El diseño de la sociedad actual se dirige a ocultar que los riesgos, las contradicciones, las limitaciones son producidos socialmente y se carga únicamente sobre los hombros de cada individuo su origen, la tarea de hacerles frente y la incapacidad de su no resolución.

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 consecuencias³⁰. Es un individuo que, como dice Beck³¹, 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*³². 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.*³³

²⁸ DUBAR, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra; MELUCCI, A. (2001). *Vivencia y Convivencia. Teoría social para una era de la información*. Madrid. Trotta.

²⁹ BECK, U. Y BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós, p. 72

³⁰ BECK, U. (2006). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*, Barcelona: Paidós. Son significativas las siguientes palabras de Beck: *A medida que gana terreno la modernidad, Dios, la naturaleza y el sistema social están siendo paulatinamente sustituidos, a grandes y pequeños pasos, por el individuo, un individuo confundido, despistado, indefenso y sin saber qué hacer y a qué santo encomendarse. Con la abolición de las antiguas coordenadas, surge una cuestión que ha sido a la vez reprobada y aclamada, ridiculizada y sacralizada, y declarada culpable y muerta: la cuestión del individuo* (BECK, U. Y BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós, p. 48).

³¹ BECK, U. Y BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós, p. 72.

³² BAUMAN, Z. (2002): *Modernidad líquida*, Buenos Aires: F. C. E., p. 169.

³³ Ibid. p. 45.

Así pues, el proceso de individualización significa pérdida de grandes cotas de seguridad. La inseguridad se nos aparece como *la enorme mosca en la dulce mermelada de la libertad*³⁴, pues los hombres y las mujeres de nuestras sociedades de la modernidad tardía experimentan cotidianamente la vivencia de una profunda incertidumbre, angustia, temor provocados por un transitar sin descanso ni sosiego de un riesgo a otro. *La preocupación principal que destroza los nervios no es cómo encontrar un lugar dentro del sólido marco de una clase o categoría social, ni –una vez encontrado– cómo conservarlo y evitar el desalojo; lo que causa preocupación es la sospecha de que ese marco, arduamente conquistado, pronto se romperá o se fundirá*³⁵.

La aventura de vivir la libertad como naturaleza humana se nos convierte en la historia interminable de una sucesión infinita de tensiones, desasosiegos y zozobras, dejando vía libre a la formación de “identidades fluctuantes”³⁶, más individualistas y fugitivas.

*En un nivel global, por consiguiente, la modernidad se ha hecho experimental. Todos nosotros, lo queramos o no, estamos atrapados en un grandioso experimento, que es obra nuestra- en tanto que agentes humanos, y al mismo tiempo, en un grado imponderable, escapa a nuestro control. No es un experimento en el sentido del laboratorio, porque no gobernamos los resultados dentro de parámetros fijos: es más bien una aventura peligrosa, en la que todos nosotros tenemos que participar, lo queramos o no*³⁷.

Ahora bien, el individuo en su búsqueda de seguridad puede refugiarse en el anonimato de la masa, de modo que la individualización implica, paradójicamente, un estilo colectivo de vida, cada vez más globalizado. 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.

Por otra parte, en estas sociedades de individuos la dificultad de vincular lo privado y lo público acaba minando la identidad pública de los individuos, su identidad como ciudadanos³⁸.

Los hombres y las mujeres de hoy en día se perciben como si estuvieran desincrustados de la sociedad. Viven intentando hallar soluciones biográficas a contradicciones sistémicas sin

³⁴ Ibid. p. 64.

³⁵ Ibid. p. 69

³⁶ WAGNER, P. (1997). *Sociología de la modernidad*, Barcelona: Herder.

³⁷ GIDDENS, A. (2001). “Vivir en una sociedad postradicional”, en U. Beck, A. Giddens y S. Lasch: *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid: Alianza Universidad, p. 79

³⁸ MARINAS, J. M. (2005). “Lo público de lo íntimo, lo íntimo de lo público”, en J. M. Marinas (coord.): *Lo íntimo y lo público. Una tensión de la cultura europea*. Madrid: Biblioteca Nueva; SENNET, R. (2001). *El declive del orden público*. Buenos Aires: Anagrama; BAUMAN, Z. (2002). *En busca de la política*. México: F. C. E., pp. 70 y ss; JIMENEZ ASENSIO, R. (2009). “Los vacíos de la política en época de globalización. Z. Bauman ¿versus? J. Habermas”, *Isegoría*, 40, enero-junio, p. 89

alcanzar a entender que el individualismo propio de la “sociedad de riesgo” es resultado del desequilibrio institucionalizado en las nuevas condiciones de globalización. En este contexto, las crisis dejen de ser pervividas en su dimensión social³⁹.

En la modernidad el lugar de trabajo, la fábrica, el tajo, fue un lugar de ciudadanía donde los hombres y mujeres tomando conciencia de su explotación eran capaces de llevar adelante acciones colectivas. Hoy en día, apenas hay espacios donde ejercer la ciudadanía. Incluso la planificación de las ciudades se hace para separar y privatizar a los individuos⁴⁰. No hay lugares de encuentro para discusiones públicas, para deliberaciones democráticas, para estructurar acciones colectivas.

Además, también ha ido cambiando el sentido de la privacidad. Sin profundizar en la cuestión, en la modernidad lo privado pasó a ser la dimensión más auténtica del ser humano, lo íntimo, propiedad en exclusiva del individuo, siendo el derecho a la privacidad un valor fundante del sujeto⁴¹. En la actualidad tras un proceso de mercantilización, el derecho a la privacidad se está trastocando en el derecho a ser visto. Así para muchos individuos lo que uno es, lo que llamamos su identidad, solo adquiere sentido y materialidad si es visto por otros, si se publicita y si los otros lo reconocen como tal.

2. Escuela, familia y posmodernidad

Necesariamente, las nuevas dinámicas y procesos que ha ido desvelando y activando la crisis de la modernidad, han afectado a la función de agencias socializadoras tradicionales claves, como la familia y la escuela. Además, la postmodernidad ha introducido lógicas y paradojas en la socialización —presentismo, experimentalidad, instantaneidad, fragilidad, inseguridad...— más en consonancia con el funcionamiento de otros entornos, como los medios de comunicación, las redes sociales y el mundo virtual, que han ido adquiriendo protagonismo creciente en la vida de niños/as y adolescentes. Sin embargo, el “escenario educativo ampliado”⁴² que conforman las nuevas formas de socialización y la influencia de estas instancias, lejos de ensombrecer la función de la familia y la escuela, les confieren más responsabilidad y las hacen, a nuestro juicio, más necesarias, si bien ello requiere de adaptaciones y respuestas innovadoras.

Si alguna vez lo fue para todos sus miembros, hoy se hace más difícil pensar en la familia como un refugio sólido frente al entramado económico y social. Como es sabido, tras la familia hay realidades muy diversas tanto en relación a su composición y estructura, como en su dimensión cultural. Lo que se ha calificado de postmodernización progresiva de la familia en

³⁹ ZABLUDOVSKY KUPER, G. (2013). “El concepto de individualización en la sociología clásica y contemporánea”, *Política y cultura*, 39, México, p. 240.

⁴⁰ SENNET, R. (2001). *Vida urbana e identidad personal*. Barcelona: Península.

⁴¹ BAUMAN, Z. (2007). *Libertad*. Buenos Aires: Losada, p. 162. Un análisis de la evolución del concepto de privacidad nos proporciona BÉJAR, H. (1995). *El ámbito íntimo de la privacidad. Individualismo y modernidad*. Madrid: Alianza editorial.

⁴² BOLIVAR, Antonio (2006). “Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común”. *Revista de Educación*, 339, pp.119-146.

nuestra sociedad⁴³, es el resultado del avance de las dinámicas de desinstitucionalización e individualización en las estructuras y relaciones familiares.

Ahora bien, sin perder de vista esa realidad y las dificultades y contradicciones en que deriva, lo que parece no poder negarse es que las familias siguen siendo un referente de seguridad y bienestar para el cuidado y la educación de los hijos. Sigue siendo en ella donde experimentamos nuestro primer encuentro con otros *humanos*, en un juego de afectos y sentimientos que resultan determinantes en la construcción, desarrollo y estabilidad de la personalidad. Y en ella se da la oportunidad de compartir valores, sentimientos y proyectos, de proveer de referentes vitales y de pertenencias que ayuden en la construcción de las identidades. También de aportar las condiciones materiales y objetivas que lo permiten. Ello explica la alta valoración y estima que tiene esta instancia socializadora. Tomando como referencia los datos ofrecidos por la serie de encuestas del Grupo Mundial de Estudios de Valores (WVSG) se comprueba que desde las últimas décadas del pasado siglo hasta hoy prácticamente no ha variado el porcentaje de gente en España que cree que la familia es muy importante (85%)⁴⁴. El aprecio de la familia es elevado en España, pero también lo es en Suecia o Alemania, por citar algunos modelos diferentes. Para los jóvenes ello se une a una alta satisfacción con la convivencia familiar, buenas relaciones internas, y el reconocimiento de la familia (la propia) como acogedora, identificadora y protectora, si bien es menos influyente en el plano ideológico y normativo, particularmente en el ámbito político, social y religioso⁴⁵. Cabe decir, además, que desde el punto de vista cultural y normativo hay menos condiciones para la brecha generacional en el proceso socializador, aunque ello no signifique la uniformidad y continuidad ideológica.

No en vano, la familia es reconocida ampliamente por los jóvenes como el ámbito principal donde los niños/as y adolescentes dicen *aprender lo que hay o no hay que hacer o donde piensan que se dicen cosas más importantes para orientarse en el mundo*. Eso sí, seguida muy de cerca por la escuela⁴⁶. Lo que indica dos cosas. De un lado que la familia ha de creerse su capacidad de influencia frente a otras instancias que, a menudo, se perciben más vigorosas de lo que realmente son. Segundo, que quien está a su lado educando es la escuela y que con ella ha de formar un tándem efectivo, habida cuenta de que los niños y niñas pasan una media de seis horas al día, durante cinco días a la semana, y al menos 16 años en manos de otras personas y agentes educativos, en la escuela.

De ahí su relevancia socializadora en una sociedad repleta de referentes y estímulos, a menudo contradictorios. Que las familias “acierten” —entiéndase en su sentido más amplio y

⁴³ BARAÑANO, M. y DE LA PAZ, J. (1999). Pluralización y modernidad de los hogares y las formas familiares: Hacia la familia postradicional, en S. González Ortega (Coord.). *Seguridad social y familia* (pp. 2-54). Madrid: La Ley Actualidad S.A.; FLAQUER, L. (1999). “La familia en la sociedad del siglo XXI”, *Papers de la Fundació Rafael Campalans*, 117, 1-21. <http://www.fcampalans.cat/uploads/publicacions/pdf/117.pdf>; MEIL, G. (1999). *La postmodernización de la familia española*. Madrid: Acento Editorial.; JURADO, T. (2008). “Las nuevas familias españolas”, en J.J. González y M. Requena (eds.), *Tres décadas de cambio social en España* (pp. 59-88). Madrid: Alianza

⁴⁴ World Values Survey. En línea: <http://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>

⁴⁵ GONZALEZ-ANLEO, J. y LÓPEZ-RUIZ J. A. (2017) “Jóvenes Españoles entre dos siglos: 1985-2017”. Madrid: Fundación Santamaria. En línea:

<https://drive.google.com/file/d/1AAwhVJlzEhoicuRM4lt9ducBP3fSEJfo/view>

⁴⁶ ARARTEKO (2009) *La transmisión de valores a menores*. Vitoria-Gasteiz: Ararteko.

plural— en su labor de cuidado y socialización sigue siendo un objetivo social compartido y común en nuestras sociedades. Y, desde la perspectiva de los actores, hay que pensar que también lo es. Porque en este escenario actual, para quienes afrontan la responsabilidad de criar, cuidar y educar, cada elección y decisión, por pequeña que sea, puede ser vivida como un paso que aleja o acerca a los hijos e hijas del fuego de la inseguridad e incertidumbre y compromete su bienestar actual y futuro.

Así pues, una de los rasgos que caracterizan a la familia en la sociedad individualizada e hiperinformada, es la intensificación de las exigencias y la presión sobre cómo educar. Como se ha dicho, *la labor educativa se ve confrontada con cada vez mayores reivindicaciones y exigencias* y para padres y madres, *la óptima estimulación de la prole se convierte en un deber*⁴⁷. Esa búsqueda de perfección es fácil presa de una avalancha de información y asesoramiento médico, psicológico, pedagógico que, alimenta la idea de la importancia de estar pendientes de todos los detalles de desarrollo del niño/a para no mermar sus posibilidades. Pero, al mismo tiempo, esa presión cultural sitúa a las familias ante la idea de que ellas son las últimas responsables del futuro de los hijos.

En el caso de la escuela, la velocidad y la incertidumbre que caracteriza el actual proceso de cambio social exige un modelo de formación permanente y rápida que sobrepasa las tradicionales rutinas y prácticas escolares, tomando más importancia las tareas formativas y de orientación en su más amplio sentido, que las puramente instructivas⁴⁸, ya que se trata de formar individuos capaces de responder adecuadamente a los requisitos de las sociedades de la individualización en un marco de globalización progresiva. De alguna manera esta concepción de la educación exige, en primer lugar, modificar sustancialmente el contenido tradicional del rol docente o, mejor dicho, obliga a trabajar explícitamente algo que de forma implícita siempre ha estado presente en la práctica docente. Es decir, el trabajo del profesorado queda parcelado, incompleto y obsoleto si se limita a ser un mero transmisor de conocimiento que convierte a sus alumnas y alumnos en meros receptores-reproductores de lo escuchado y memorizado. La escuela de la posmodernidad exige que el profesorado tome en cuenta las necesidades particulares de sus alumnos/as y conciba su profesión como animador, guía y acompañante de cada uno/a de ellos/as en su proceso de aprendizaje y formación de su identidad.

Ciertamente, explícita o implícitamente, como currículum oculto o expreso, el profesorado siempre ha formado/deformado íntegramente a su alumnado. Sin embargo, esta sociedad de la individualización y esta escuela desinstitucionalizada apremia a que el profesorado asuma explícitamente su responsabilidad en garantizar, no solo la formación intelectual de su alumnado, sino también su formación en valores personales y sociales, de manera que se garantice el desarrollo de todas sus potencialidades intelectuales y morales y se favorezca la construcción de una sociedad solidaria, libre e igualitaria. Por tanto, el profesorado debe

⁴⁷ BECK-GERSHEIM, E (2003). "La Reinención de la Familia". Barcelona: Paidós, p. 138.

⁴⁸ GARCÍA NIETO, N. (2002). "La orientación educativa: referente obligado en la formación de los actuales educadores", *Revista complutense de educación*, 13 (1), pp. 251-279; SANTANA VEGA, L. E. (2007). *Orientación Educativa e Intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide; MEUNIER, O. (2008). *Orientation scolaire et insertion professionnelle. Approches sociologiques*. Lyon : Institut National de recherche Pédagogique Service de Veille Scientifique et Technologique.

asumir explícitamente la dimensión educadora y orientadora de su rol profesional⁴⁹. Esta asunción reforzaría la capacidad de transformación social de la escuela, en el sentido de que podría convertirse en la herramienta idónea para que los/as estudiantes tomen conciencia de la existencia y el significado del poder, de dónde se haya y cómo se utiliza⁵⁰, de sus propias aptitudes y posibilidades, de su capacidad de empoderamiento. De tal manera que deviene el marco propicio para que el profesorado ayude *al empoderamiento de los alumnos y alumnas despertando su habilidad de dar sentido, de entender que ellos/as pueden conocer más y que ellos/as son capaces de conseguir más de lo que previamente se habían imaginado*⁵¹. De esta manera la escuela podría afrontar positivamente los desafíos que según Giroux la erosión del proyecto educativo de la modernidad le plantea:

*En primer lugar, nos encontramos con el desafío de entender la naturaleza modernista de las escuelas existentes y su negativa a renunciar a una visión del conocimiento, la cultura y el orden que socaba la posibilidad de construir un proyecto democrático en el cual una concepción compartida de ciudadanía desafíe los crecientes regímenes de opresión y lucha a la vez por las condiciones necesarias para construir una democracia multirracial y multicultural. En segundo lugar, es necesario que los trabajadores de la cultura dirijan su atención al surgimiento de una nueva generación de jóvenes crecientemente formados en condiciones económicas y culturales posmodernas, que las escuelas pasan casi totalmente por alto. En tercer lugar, tenemos el reto de apropiarnos críticamente de aquellos elementos de una pedagogía posmoderna que pudieran ser útiles al educar a la juventud, para ser sujetos de la historia en un mundo que está reduciendo cada vez más las posibilidades de democracia radical y paz global*⁵².

Así pues, los fines de la educación deben de ser tanto la formación intelectual, técnica y profesional de la persona, como su formación ética y cívica. *Por un lado, el desarrollo del individuo, que ha de ser físico, intelectual, estético y moral. Por otro, la constitución del miembro de la sociedad, que ha de ser agente económico, ciudadano activo y partícipe de la cultura*⁵³. O con palabras de Marina, *Debemos fomentar las destrezas que favorezcan la felicidad individual (lo que incluye también la posibilidad de tener un buen empleo) y la felicidad objetiva (una sociedad justa en la que todos podamos emprender nuestros propios proyectos de felicidad)*⁵⁴. Ahora bien, incardinar el “deber ser” en el “ser”, en la realidad de la

⁴⁹ No faltan quienes han visto en esta concepción del quehacer profesional docente una ilusión y una falacia legitimadora de prácticas de selección reproductoras de desigualdades de clase, género y/p etnia (GUICHARD, J. (2006). *Pour une approche copernicienne de l'orientation à l'école. Rapport au Haut Conseil de l'Éducation*. Paris y (2003). “Problemáticas sociales, modelizaciones teóricas y finalidades de orientación”, en E. J. Hebert y A. M. Rodríguez, *Creando proyectos en tiempos de incertidumbre: desarrollos teóricos y técnicos en orientación vocacional ocupacional*. Montevideo: Psicolibro; Haut Conseil de l'éducation (2008). *L'orientation scolaire*. Paris: Haut Conseil de l'éducation) 50 CAMDEPADRÓS, R. y PULIDO, Cr. (2009). “Educación y cultura en la Sociedad de la Información”, *Revista Electrónica de Teoría de la educación*, 10 (3), pp. 56-73. Documento on line: <http://www.usal.es/teoriaeducacion> [Consultado: 28-4-2017].

⁵¹ KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1998). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro, p. 228.

⁵² GIROUX, H. (1996). “Educación posmoderna y generación juvenil”, *Nueva Sociedad*, 146, p. 153 (148-167)

⁵³ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana, p. 112.

⁵⁴ MARINA, J. A. (2015). *Despertad al Diplodocus. Una conspiración educativa para transformar la escuela y todo lo demás*. Barcelona: Ariel, p. 76.

escuela siempre es difícil, sobre todo en unas condiciones marcadas por la quiebra de una cultura común y la aparición de una multiplicidad de universos morales, la división entre las agencias educativas, la experiencia escolar del alumnado actual y la pérdida de esperanza en la escuela meritocrática⁵⁵.

2.1. Tensiones en la socialización divergente

El sistema de enseñanza nunca ha logrado la plena eficacia en su función socializadora, sin embargo, había hasta hace relativamente poco tiempo un acuerdo básico sobre los valores a transmitir. A través de la escuela se aspiraba transmitir un núcleo de valores pretendidamente universales, dirigidos a lograr una socialización convergente, esto es, encaminada a integrar y homogeneizar al alumnado en la cultura dominante. Había una sola cultura que permitía una mínima unidad que aseguraba la consistencia y la persistencia de unos ideales comunes⁵⁶. Sin embargo, *Independientemente de la manera que se la conciba, la “modernidad tardía” ha destruido la modernidad clásica. Como somos “cada vez más modernos” nos despojamos de esa imagen según la cual nuestra acción se sustente sobre un conjunto de valores sagrados y homogéneos. El “desencantamiento” del mundo no deriva de un declive de los valores, sino del declive de su identificación con un conjunto de principios sagrados, homogéneos y trascendentes que se imponen por doquier*⁵⁷.

De ahí que en la actualidad las estructuras educativas se sientan progresivamente más aisladas y los procesos de socialización que les compete se vean amenazados y cuestionados. Al igual de lo que ocurre a nivel de la sociedad total, 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.

Al tiempo, los procesos migratorios a gran escala inherentes a nuestras sociedades globalizadas han reforzado e intensificado el pluralismo axiológico y el multiculturalismo endógeno, de tal manera que, como afirmaba García Canclini⁵⁸ hace años, la identidad ciudadana se construye desde la expresión de múltiples culturas en un espacio concreto. Esta diversidad dificulta la apropiación simbólica y normativa y tiene el peligro de convertir la sociedad en un conjunto de grupos distintos y extraños entre sí sin apenas interrelación.

Indudablemente el mosaico de valores que conforma nuestras sociedades de la posmodernidad dificulta llegar en nuestras escuelas a un consenso de los valores a transmitir. 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”.

Así el profesorado cuestiona la actitud clientelar de las familias con respecto a la escuela; desde su punto de vista, se da la paradoja de unos padres y madres que al mismo tiempo que delegan progresivamente más responsabilidades en los centros educativos, van minando

⁵⁵ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana, p. 10.

⁵⁶ RODRIGUEZ NEIRA, T. (1999). *La cultura contra la escuela*. Barcelona: Ariel.

⁵⁷ DUBET, F. (2010). “Crisis de la transmisión y declive de la institución”, *Política y sociedad*, 47 (2), p. 20.

⁵⁸ GARCÍA CANDINI, N. (1997). *Imaginario urbano*. Buenos aires.

la propia legitimidad de la escuela y sus docentes. Las familias, por su parte, suele describir a un profesorado desautorizado, perdido, desgastado, que dificulta la participación de las familias en los centros y que carece de las herramientas necesarias para responder a los retos que la escuela del siglo XXI plantea⁵⁹.

En este sentido cabe hablar de la “soledad de la escuela actual”. Es decir, la escuela ha perdido anclaje con el entorno. Así pues, cuando se habla de la escuela como una institución sola, se quiere describir la pérdida del consenso moral y ético que existía en periodos anteriores entre las diversas agencias socializadoras, escuela, familia, iglesias, medios de comunicación y grupos de iguales. Disenso que dificulta, desestabiliza y modifica enormemente su labor socializadora⁶⁰. Como señalaba Toffler, *la asimilación era el ideal de la sociedad industrial como correspondía a su necesidad de una masa homogénea. La diversidad es el nuevo ideal, como corresponde a la heterogeneidad del nuevo sistema de creación de riqueza*⁶¹. De alguna manera, *el modelo de crisol ha sido sustituido por el de la “ensaladera”, en la que se mezclan diversos ingredientes, con la idea de que cada uno de ellos aporte su toque original a un conjunto que se caracteriza por la diversidad de sus componentes*⁶².

Esta heterogeneidad, al propio tiempo que ha roto aquel isomorfismo y aquella homogeneidad —de la que nos hablaba Bourdieu⁶³— entre profesorado, familia y alumnado, con lo que ya no participan en un juego de expectativas compartidas, también ha 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. La escuela se abre a encrucijadas opuestas y tiene que atender a múltiples demandas, muchas veces incompatibles⁶⁴. En este sentido, *“la escuela es una organización de fronteras flotantes, de objetivos cada vez más redefinidos, de relaciones cada vez más reconstruidas”*⁶⁵, es decir, cada vez más el peso de la institución pierde terreno y cobra más protagonismo la iniciativa y la creatividad de los actores.

⁵⁹ USATEGUI, E. Y VALLE, A. I. (2007): *La escuela sola. Voces del profesorado*, Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa; IDEM (2009): *La escuela cuestionada. Voces del alumnado y las familias*; IDEM (2012): *Aprender a formar*, Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa; FEITO ALONSO, R. (2010). “Familia y escuela. Las razones de un desencuentro”, *Educación y Futuro*, 22, pp. 87-108; PERELLADA ENRICH, C. (2008). Familia y escuela ¿se invaden, se necesitan?, *Cuadernos de pedagogía*, 378, pp. 46-51; GARRETA i BOCHARA, J. (2017). *Familias y escuelas*, Barcelona: Pirámide.

⁶⁰ DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona: Losada

⁶¹ TOFFLER, A. (1992). *El cambio del poder*. Barcelona: Plaza y Janés, p. 294.

⁶² ESTEVE, J. M., FRANCO, S. y VERA, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social*, Barcelona: Anthropos.

⁶³ BOURDIEU, P. (2008). *La reproducción*. Madrid: Editorial Popular.

⁶⁴ GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata; HOYOS, G. Y MARTÍNEZ, M. (coords.) (2004). *Qué significa educar en valores hoy*. Barcelona: Octaedro; STEPHENSON et al. (2001). *Los valores en la educación*, Barcelona: Gedisa.

⁶⁵ DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada

2.2. División educativa en la escuela y las familias

Un efecto claro de la socialización divergente es el protagonismo de la acción individual y de la subjetividad en la acción educativa. Para docentes, familias y alumnado la experiencia socializadora carece de modelos pautados, es más una experiencia compartida en la que se construye el aprendizaje y la interiorización de valores. Esta indefinición conlleva la aparición de maneras contrapuestas de entender y de asumir las respectivas responsabilidades educativas. Y está derivando en una diversidad de modelos educativos, a menudo contradictorios, tanto en la familia como en la escuela.

Como revela una investigación reciente sobre la acción orientadora del profesorado de enseñanza secundaria en España⁶⁶, la subjetividad del profesorado pasa a primer plano y “convierte al profesorado en un trabajador encargado de construir el marco simbólico, de su actividad”⁶⁷. Más libres de mandatos normativos, pero empujados a ser referentes y orientadores. Ello da lugar a distintas formas de situarse y entender la formación y la transmisión de valores al alumnado, que quedan recogidas en el siguiente cuadro:

Tabla 1. Tipología de discursos sobre la acción educativa

| | Finalidad de la profesión docente | Valores a transmitir | Tipos de sujetos formados |
|-------------------|---|---|--|
| Resistente | Instruir | Valores de obediencia, disciplina y jerarquía | Autómatas |
| Motivador | Motivar de cara al rendimiento y al éxito académico | Valores individuales de autoestima, autoexigencia, eficacia, innovación. | Individualistas encaminados al éxito profesional |
| Educador | Formar ciudadanos críticos y solidarios | Valores individuales de esfuerzo y superación Valores sociales de solidaridad y compromiso | Ciudadanos/as |

Fuente Investigación “Contexto socioeconómico y orientación educativa y profesional del profesorado de educación obligatoria”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, en el Programa I+D+i

2.2.1 Discurso resistente

Es un discurso nostálgico, que ante la incertidumbre supera su desconcierto aferrándose a la dimensión puramente instructiva de la escuela. No reconoce la dimensión formativa en valores en el quehacer del profesorado y, en consecuencia, rechaza toda responsabilidad en

⁶⁶ Este apartado recoge parte de los resultados de la Investigación “Contexto socioeconómico y orientación educativa y profesional del profesorado de educación obligatoria”, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad, en el Programa I+D+i orientada a los Retos de la Sociedad 2013, en la que intervinieron como investigadoras las autoras del presente artículo.

⁶⁷ DUBET, F. (2010). “Crisis de la transmisión y declive de la institución”, *Política y sociedad*, 47 (2), p. 22.

una formación integral del alumnado. La acción educativa se concibe únicamente vehículo y transmisor de conocimiento, de cultura, de saber. Su trabajo se limita a enseñar la disciplina que le corresponda.

En este discurso sobre la acción educativa, la educación en valores no le compete a la escuela. Se ve a la familia como única responsable de la educación emocional y de valores de sus hijos/as. Al profesorado solamente le compete establecer las pautas básicas de convivencia en el ámbito escolar e intervenir en el caso de que el alumnado las incumpla. Quien sostiene este discurso, reivindica una neutralidad moral en su acción, que en la práctica no se da de facto, ya que tras ella, como currículum oculto hay valores de obediencia, disciplina, subordinación, jerarquización, etc. Al pretender transmitir un saber sin valores de igualdad y participación, sin una visión crítica y social, con una imagen negativa del alumnado y de las familias, idealizando una irreal escuela del pasado, difícilmente se logra que en las aulas se asista a “aprender a aprender” y, mucho menos, que de ellas salgan personas que piensen, critiquen, participen y actúen en orden a su bien individual y al bien común. Como se ha dicho, en su afán de construir “robots” bien programados, difícilmente forman ciudadanas y ciudadanos conscientes y responsables de sus derechos y deberes.

2.2.2. Discurso motivador

Este discurso participa de una lógica innovadora en relación a los modelos educativos, metodologías, relación con el alumnado y las familias, nuevas tecnologías etc. Y se sitúa dentro de los parámetros de la postmodernidad, en la medida en que en la acción educativa adquiere protagonismo la subjetividad y la reflexividad del alumnado. El estímulo, la guía, la gestión, el acompañamiento son los elementos que conforman la acción educativa. En esta línea, el profesorado ha de dejar de ser un simple transmisor de información para convertirse en alguien que propone retos y motiva al alumnado en la búsqueda individual y cooperativa de respuestas, teniendo en cuenta sus intereses y experiencias vitales. Valores como la autoestima, la autonomía, la autoexigencia, la capacidad de trabajo, la capacidad de superación, el esfuerzo personal, la responsabilidad individual, la iniciativa, están presentes en una acción educativa que reivindica la empatía y la autoestima.

Pero al mismo tiempo, individualismo y competitividad son los valores implícita y explícitamente más trabajados. Impregna el discurso una concepción instrumental y neoliberal de la orientación. La dimensión emocional es una herramienta útil para lograr sujetos eficaces, capaces de trabajar sobre sí mismos con la única finalidad de mejorar y perfeccionar constantemente sus resultados y sus rendimientos. Los nuevos paradigmas de la educación, aprender a aprender y/o “la formación a lo largo de toda la vida” son entendidos exclusivamente desde la eficacia y la productividad, favoreciendo exclusivamente el rendimiento individual.

Así pues, esta concepción de la enseñanza y del trabajo docente es una revisión neoliberal de la teoría del capital humano, pasada por el tamiz de la sociedad del riesgo. ¿Qué tipo de ciudadano y ciudadana se construye desde estos parámetros morales y sociales? Indudablemente alguien para el que es más importante el éxito individual que valores como la igualdad, la solidaridad, la generosidad, la lealtad, es decir, todos aquellos valores sociales con los cuales se construye la cohesión social desde la reciprocidad social y simbólica. Al

trabajar la movilidad, la flexibilidad, la adaptación al cambio y la ideología del éxito escolar individual y acríticamente, al ejercitar la cooperación y el espíritu de equipo exclusivamente desde la óptica del logro de los objetivos asignados, puede que se construyan sujetos preparados para el rendimiento y la competición, pero con escasa conciencia social, es decir, sujetos tendentes a la indiferencia y distanciamiento social. Indudablemente la ausencia de valores sociales fácilmente puede desembocar en una erosión de los valores cívicos. La escuela y el sistema de enseñanza, entonces y probablemente sin proponérselo, implícitamente estarían produciendo ciudadanos-consumidores incapaces de juzgar a las instituciones y sus políticas desde el punto de vista del interés general, sino desde su personal interés individual.

2.3.3. Discurso educativo

Representa el discurso de la dimensión educadora y transformadora de la escuela. Incorpora la idea de que la actual crisis social y económica de las sociedades de la posmodernidad obliga a la escuela a asumir un papel proactivo en la construcción de una sociedad justa y democrática, lo que requiere un profesorado que guíe y oriente al alumnado en la construcción de su identidad personal, en su integración social y en su trayectoria académica.

Participa también de una lógica innovadora y asume la acción educativa más allá de los muros de la escuela y en cada espacio de los centros educativos, en las relaciones entre los docentes y con las familias.

Este discurso rompe con la perspectiva puramente instrumental y neoliberal de la educación y se vincula a una concepción personalizada e integral, dirigida a formar a sus alumnas y alumnos en conocimientos, habilidades y valores morales en todos los ámbitos de la vida personal, profesional y social.

Lo político, lo cívico, la relación con el/la otro/a en el espacio público, se convierte en el eje que da sentido a la educación: se educa para la vida, se educa para enseñar a vivir, para que sepan adaptarse a las diferentes circunstancias, para que sepan decidir, para que se desarrollen con los otros, pero no de cualquier manera, sino una vida digna del ser humano. Es decir, la educación pertenece radicalmente al ámbito de la ética; conduce al ser humano no solo a la búsqueda de intereses y objetivos individuales privados, sino a un compromiso social, a lo que se ha llamado felicidad ciudadana, esto es, una actitud ante la vida para la cual solamente se está en el camino de la felicidad en un compromiso con el otro de cara a la construcción de una sociedad igualitaria, justa y libre. Así el fin último del sistema educativo no es producir mano de obra especializada, sino ciudadanos y ciudadanas integralmente formados. De alguna manera hacen suyas las siguientes palabras de Adela Cortina:

La educación del hombre y del ciudadano ha de tener en cuenta, por tanto, la dimensión comunitaria de las personas, su proyecto personal, y también su capacidad de universalización, que debe ser dialógicamente ejercida, habida cuenta de que muestra saberse responsable de la realidad, sobre todo de la realidad social, aquel que tiene la

*capacidad de tomar a cualquier otra persona como un fin, y no simplemente como un medio, como un interlocutor con quien construir el mejor mundo posible*⁶⁸

También en la familia los procesos de desinstitucionalización y destradicionalización han supuesto cambios en los modelos educativos. Las condiciones de la socialización son otras. Se educa en familias más pequeñas, más diversas, más vulnerables, más inseguras y más frágiles. El tipo de hogares, las responsabilidades de las personas que conviven en ellos con relación al empleo y al cuidado, las pautas de convivencia y residencia han variado en las familias como consecuencia de los cambios que han acontecido en los últimos tiempos. La familia, además, no es impermeable ni es el “refugio” de las incertidumbres que dominan los itinerarios vitales. Y su debilidad es mayor cuanto mayor es su precariedad económica y cultural.

Por otra parte, en el nuevo escenario socializador más individualizado, democrático e igualitario, todo es negociado y revisado. La relación de pareja se basa más en la negociación y el consenso de intereses y visiones diferentes, lo que incide en la relación con los hijos/as. Las mujeres han sido tradicionalmente un recurso encubierto para garantizar el cuidado en las familias, cuidado que conlleva tiempo, tiempo necesario para educar. Ellas eran la mano ejecutora de unos principios educativos que descansaban la mayoría de las veces en la autoridad paterna que, en la distancia de su papel de “ganador del pan” marcaba normas, valores, actitudes. Todo ello con resquicios, guiños y fisuras tolerables. Pero, por decirlo de una manera más clara, había una línea de mando clara. Hoy eso no está definido per se. Padres/madres, solos o en pareja, en la distancia o en la cercanía han de *construirse* como referente de autoridad sobre los niños/as y adolescentes. Las mujeres siguen con la mayor parte de la carga, pero su reposicionamiento en las familias también deriva en una mayor exigencia de redistribución de las responsabilidades de cuidado y educación de los hijos/as. Y, en un régimen de bienestar como el nuestro, en el que el cuidado se apoya en las familias, además de los padres/madres, abuelos/as, cuidadores, formadores extraescolares, componen el puzzle referencial y afectivo diverso en el que los niños/as vivencian valores, normas, actitudes. La diversidad puede ser aún mayor en escenarios familiares en los que se producen rupturas matrimoniales y nuevas configuraciones familiares. Los referentes, las autoridades o legitimidades educativas, los mensajes, las vivencias son también menos uniformes y homogéneos en el propio escenario familiar.

Hay interpretaciones varias de las consecuencias o los efectos del incremento de la igualdad en las relaciones entre padres e hijos, de la negociación y de la tolerancia. El que este modelo negociador suponga el debilitamiento de los modelos autoritarios en la educación de los hijos está teniendo lecturas diferentes. Padres y madres se enfrentan a un contexto educativo diferente que desconcierta y provoca incertidumbre porque se trata de un momento de transición y experimentación de modelos educativos. La libertad en la que se tiende a educar a los hijos, unido a las altas expectativas que se ponen en ellos, resultan a veces difíciles de combinar.

Sean cuales 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

⁶⁸ CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial

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.

Como se ha dicho, en un escenario de abundancia y divergencia de mensajes es posible buscar y consolidar criterios propios y síntesis personales *en la comprensión compartida, en el debate y contraste de pareceres y en el acuerdo provisional y contingente*⁶⁹. Ello requiere de una interacción familiar fluida, abierta y tolerante. Pero también de líneas de orientación claras y firmes en los valores que se transmiten por activa o por pasiva. Y tiempo, sobre todo, requiere tiempo. Y estos son elementos que se presentan debilitados en el contexto familiar en que les ha tocado vivir a estos jóvenes. No sólo ellos, también los adultos se ven desorientados y acusan el relativismo cultural e histórico de este fin de siglo. Y ello deviene muchas veces en la angustia de la arbitrariedad y la indefinición en la labor de educar. Pero además se vive tan deprisa que muchas veces no da tiempo a que se reflexione, asiente y asimile el sentido de las elecciones y acciones realizadas por adultos y jóvenes en el grupo familiar; el resultado es la falta de entendimiento, no tanto por choque ideológico como por desconocimiento del otro.

Cada vez es mayor la percepción de la dificultad e incapacidad de controlar a los hijos/as, no ya solo en la época adolescente tradicionalmente rebelde, sino a edades más tempranas. La falta autoridad y el exceso de permisividad ha sido una de las críticas centrales a los que algunos han denominado una *educación light*, que ha derivado en personalidades consentidas, blandas, indolentes y déspotas, ávidas y depredadoras de consumo (“generación consentida”). Una imagen que los medios de comunicación reproducen hasta la saciedad y que representa a una juventud vinculada a la alarma social. Pero, como es importante recordar, la familia de la negociación también constituye un escenario de socialización más adecuado para formar a personas más plurales y más democráticas en unas sociedades cada vez más diversas y complejas que necesitan de ciudadanos participativos que contribuyen al consenso y la cohesión social.

2.3. Cultura adolescente en la postmodernidad

Los alumnos y alumnas se apropian e interpretan los elementos culturales, usos y costumbres que la escuela les proporciona en constante cuestionamiento con sus propios referentes y características personales.

En este sentido, hablar de los/as niños/as y adolescentes no significa remitirnos a una dimensión aparte de lo que se vive y respira en el ámbito de la sociedad en general, ya que viven el mismo mundo de los adultos y están sometidos a las mismas influencias. Indudablemente hay algunos factores estructurantes que caracterizan la cultura adolescente, pero son reflejo directo de la sociedad individualizada a la que pertenecen.

Sin pretender hacer un retrato sociológico de los jóvenes y adolescentes, cabe destacar los siguientes rasgos: son nativos digitales o en terminología de Boschman “generación

⁶⁹ PEREZ GOMEZ, A.I. (1997). *La cultura escolar en la sociedad liberal*. Madrid. Morata, p. 51

Einstein”⁷⁰ –con todo lo que dicha denominación implica-; configuran la generación más diversa en la historia de la escuela; son los más conectados y, a la vez, los más aislados; contemplan y aceptan la diversidad con mayor tolerancia que las generaciones anteriores; aparentemente más autónomos, pero más inmaduros, dependientes y frágiles ante la frustración; trivializan las drogas y su consumo; presentistas, con miedo al fracaso y demandantes de “recompensas rápidas” para cualquier logro que alcanzan; confrontan un futuro incierto con aspiraciones poco realistas⁷¹.

Fiel reflejo de la sociedad en la que viven, en las diversas investigaciones sobre los valores en los/as jóvenes y adolescentes aparece el presentismo de la cultura de las nuevas generaciones como fruto de una visión escasamente optimista del futuro que hace más racional vivir al y el día que proyectar a largo plazo. Así se ha consolidado en las nuevas generaciones una actitud presentista, preocupada por lo actual, lo cercano, lo cotidiano y que huye de las grandes explicaciones totalizantes y totalizadoras, es decir, domina en nuestros/as jóvenes y adolescentes un contexto axiológico presentista que encauza toda la actividad individual hacia la temporalidad del presente y que, por tanto, desestabiliza a aquellas instituciones cuyo discurso legitimador se apoya en el logro postergado de la gratificación por medio del esfuerzo individual. La escuela es el caso paradigmático⁷².

En realidad, los estudios de juventud nos presentan unos jóvenes que son el fruto del modelo posmoderno de socialización multicultural y de 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. No es de extrañar tampoco que niños/as y adolescentes suspendidos en el vacío normativo muestren una situación de inestabilidad, inseguridad e incertidumbre personal. Y no nos debe extrañar porque es el fiel reflejo de la propia inseguridad y desconcierto de su profesorado y de sus familias.

Por otra parte, nuestros jóvenes han de construir su lugar en la familia y en el mundo, el sentido de su trabajo en la escuela, y deben de elaborar por sí mismos los enlaces de sentido entre su formación como individuos 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

⁷⁰ BOSCHMA, J. (2008). *Generación Einstein*. Barcelona.: Edición Gestión.

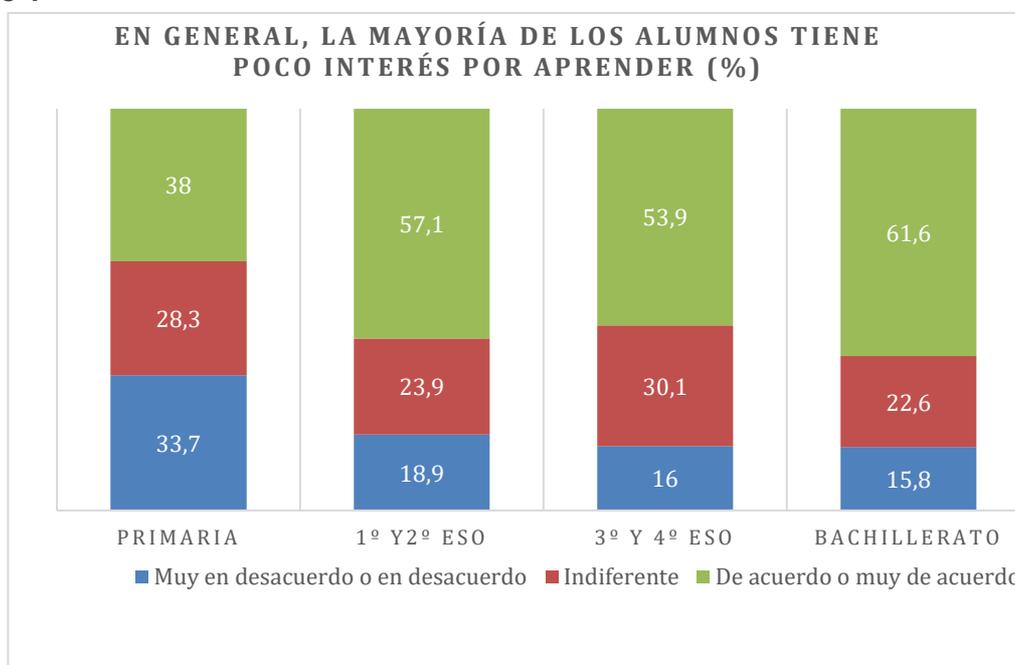
⁷¹ BENEDICTO, J. (DIR.) (2016). *Informe juventud en España*. Madrid: Instituto de la juventud.; RODRIGUEZ ESPINAR, S. (2015). “Los estudiantes universitarios de hoy: una visión multinivel”, *Revista de docencia universitaria*, 13 (29, pp. 91-124; ELZO, J. (2005). *La voz de los adolescentes*. Madrid: PPC; USATEGUI BASOZABAL, E. y VALLE LOROÑO del, A. I. (2009). *La Escuela cuestionada*. Vitoria-Gasteiz: Fundación Fernando Buesa.

⁷² MILLWARD BROWN SPAIN (2004): *Los jóvenes españoles y sus marcas*, en línea <https://docplayer.es/69832429-Los-jovenes-espanoles-y-sus-marcas-millward-brown-spain.html>; INJUVE (2017): *Informe Juventud 2016*, Madrid: INJUVE; ELZO, J. (2008): *La voz de los adolescentes*, Madrid: PPC; GONZÁLEZ- ANLEO, J. M. y LÓPEZ-RUIZ, J. (2017): *Jóvenes españoles entre dos siglos. 1984-2017*, Madrid: Ediciones SM; CANTERAS MURILLO, A. (coord.) (2004): *Los jóvenes en un mundo en transformación, nuevos horizontes en la sociabilidad humana*, Madrid: INJUVE; Gobierno Vasco (2018). *Retrato de juventud 2017*: Vitoria Gasteiz: Gabinete de Prospección Sociológica; INJUVE (2014). *Jóvenes, valores y ciudadanía*. Madrid: INJUVE

adolescentes, con y desde sus recursos familiares, escolares y sociales, deben construirse como sujetos de sus vidas.

Así resulta entendible que en el territorio de la escuela, no tengan claro los objetivos y el sentido de la escuela, la conciban preferentemente como recinto de encuentro con los colegas, cuestionen su dimensión normativa, no valoren el aprender como un valor y, por tanto, no se sientan motivados hacia el estudio⁷³. No nos debe sorprender entonces que en el Informe elaborado por Fuhem en el 2006 sobre *La opinión de los alumnos sobre la calidad de la educación*⁷⁴, aproximadamente la mitad de los alumnos y alumnas encuestados/as considere que la mayoría de sus compañeros tiene poco interés por aprender, porcentaje que se incrementa con la edad hasta el 61% en el bachillerato (Gráfico 1). Es decir, la escuela no logra transmitirles el valor de conocimiento. No es de extrañar entonces las tasas de fracaso y abandono escolar que encontramos en nuestro sistema escolar.

Gráfico 1



Fuente: FUHEM (2006) *La opinión de los alumnos sobre la calidad educativa*, p. 14

Por tanto, los datos muestran la escasa adhesión del alumnado a la escuela⁷⁵. Y eso en un momento en que la escuela debería de ser más valorada, ya que la desvalorización de los diplomas que la masificación de la escuela ha traído consigo tiene como efecto rebote el aumento de su importancia. Así, el fracaso escolar acarrea grandes posibilidades de fracaso social. Con el diploma no se obtiene casi nada, pero sin diploma, nada en absoluto.

⁷³ LÓPEZ GARCÉS, M. (2011). *Ser estudiante de secundaria. Un estudio de la dinámica cultural en la construcción de la vida escolar*. Bloomington: Palibrio; USATEGUI BASOZABAL, E. y VALLE LOROÑO del, A. I. (2009). *La Escuela cuestionada*. Vitoria-Gazteiz: Fundación Fernando Buesa; MUÑIZ PÉREZ, M. y PIEDRAESCRITA MURILLO HUERTAS, i. (2005) “¿Cómo han cambiado los alumnos y las alumnas?”, *Revista Asturiana de Economía*, 32, pp. 117-143.

⁷⁴ MARCHESI, A., LUCENA, R. y FERRER, R. (2006). *La opinión de los alumnos sobre la calidad educativa*. Madrid: FUHEM.

⁷⁵ Elzo, J., Megías, V.E., y Megías, Q.I. (2014), *Jóvenes y valores*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud/FAD.

Sin embargo, no parece que en el interior de la institución escolar aumente el interés del alumnado por lo que hace, ni tampoco que aumente más su percepción de la utilidad del trabajo escolar más allá del interior de la institución. Al contrario los alumnos y las alumnas declaran siempre que se les pregunta sentirse aburridos en la escuela⁷⁶. Y este aburrimiento afecta más a los chicos que a las chicas, como cabría esperar de las tasas de abandono y fracaso escolar⁷⁷.

Como señala Fernandez Enguita⁷⁸, aburrido es lo contrario de divertido, interesante, entretenido, estimulante, provocador, creativo. Y este aburrimiento no afecta únicamente al alumno/a abocado al fracaso escolar por su escaso rendimiento académico o por su clase social, sino cada vez más afecta a ese alumnado ideal de clase media, cuyo éxito escolar se acompaña de un auténtico desinterés, que le aboca a lo que se ha llamado el absentismo interior⁷⁹. Es decir, *si la distancia entre la escuela y lo que está fuera de ella se va agrandando se corre el riesgo de perder precisamente a aquellos cuyo contexto social y familiar es más rico y le proporciona una mayor variedad de posibilidades*. Y ya no cabe cargar únicamente las tintas en un alumnado al que se le califica de *hedonista, necesitado de diversión continua, incapaz de posponer la gratificación, consumidor de audiovisuales, adicto a los videojuegos*. Ciertamente esos factores contribuyen, pero quizás haya de reflexionar la escuela sobre sus contenidos y sus prácticas, sobre todo porque el alumnado explica su aburrimiento porque lo que se dice en clase no es lo suficientemente desafiante.

En el fondo no se trata tanto de los valores del alumnado cuanto de la pérdida de interés en la institución escolar en un contexto de superabundancia de información. La sociedad de la información requiere más conocimiento, más aprendizaje y más educación, pero no implica una mayor afección a la escuela. En el fondo está perdiendo la batalla, ha perdido su atención.

2. 4. Quiebra de la igualdad de oportunidades

Como respuesta a la masificación, el sistema de enseñanza va entrando en una espiral de diversificación imparable. El sistema escolar pierde la rigidez que antes le caracterizaba y empieza a ofertar la posibilidad de elegir asignaturas, opciones e itinerarios. El sistema escolar se hace más abierto y en apariencia más adaptado a los gustos, necesidades y capacidades de su diferente clientela.

⁷⁶ HSSSE (2004), HSSE 2004 Overview, High School Survey of Student Engagement. Indiana University, Bloomington. <http://bit.ly/1QoWHwE>, acc. 12/12/15; LARSON, R.W. & RICHARDS, M.H. (1991), "Boredom in the Middle School Years: Blaming Schools versus Blaming Students". *American Journal of Education*, 99, 4, pp. 418-43; MONCADA, A. (1985), *El aburrimiento en la escuela*. Barcelona: Plaza y Janés; FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA, L. Y RIVIERE, J. (2010), *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa; BARBER, M. (1995), *Young people and their attitudes to school: An interim report of a research project in the Centre for Successful Schools*, Keele University. Keele: Keele University.

⁷⁷ Ferrière, S. & Houel, A. (2009). *L'ennui en contexte scolaire: Représentations sociales et attributions à l'école primaire*. Lyon: Université Lumière Lyon 2, <http://www.theses.fr/2009LYO20026>, acc. 23/9/15.

⁷⁸ FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. Madrid: Fundación Santillana.

⁷⁹ Blaya, C. (2003), *Absentéisme des élèves: Recherches internationales et politiques de prevention. Observatoire européen de la violence scolaire*. Burdeos: Universidad Victor Segalen Bourdeaux 2. <https://bit.ly/1guj5Qm>, acc. 9/10/15.

Sin embargo, la diversificación esconde diferenciaciones de estatus, puesto que entre las diversas opciones que configuran el abanico escolar se establecen relaciones de prestigio jerárquicas que encubren reclutamientos sociales claramente diferenciados. La competitividad comienza a darse en el interior mismo del sistema escolar entre las diferentes redes que lo componen, entre las diversas asignaturas que conforman su currículum y entre los diferentes centros que lo estructuran con la finalidad de atraerse los mejores públicos, es decir, aquellos cuyos orígenes familiares de alguna manera garantizan el éxito y alejan la amenaza del fracaso escolar.

Así, aunque se haya producido una democratización del sistema escolar, los porcentajes de fracaso escolar existentes indican que las desigualdades escolares no desaparecen con la igualdad de acceso al sistema escolar. Parece que la masificación y la democratización de la escuela no han conseguido democratizar la sociedad por la escuela⁸⁰, sino que muchas veces *la jerarquía de ramas y de los establecimientos, que está mucho más directamente relacionada con las oportunidades de salidas profesionales que el tiempo pasado en los estudios, satisface cada vez más la función de reproducción social*⁸¹.

Antes al sistema de enseñanza entraban los “justos”, aquellos a los cuales los títulos y los diplomas consagraban lo que ya tenían: la clase social. Ahora la masificación y cohabitación en tramos de la enseñanza obligatoria de clases sociales desigualmente alejadas de la cultura escolar ha contribuido ciertamente a precipitar la crisis de una institución cuyos programas y pedagogías estaban hechos a medida para un público socialmente homogéneo de “herederos culturales”. La masificación ha originado un público nuevo: todos aquellos que fundamentalmente por razones sociales mostraban un rechazo al sistema escolar y abandonaban pronto la escuela para entrar en el mercado de trabajo, se han convertido en adolescentes difíciles con los cuales la escuela no sabe muy bien qué hacer. La escuela se encuentra desorientada frente esta nueva clientela, ya que *la escuela tiene que administrar públicos heterogéneos y ya no la alcanza el desempeño de un rol y la afirmación de sus objetivos para que sus alumnos participen en el juego*⁸².

Así la aparente satisfacción de las demandas crecientes de escolarización por parte de las familias ha desactivado, sin duda, las tensiones políticas, atenuando uno de los simbolismos más visibles de la desigualdad social, pero también ha creado las condiciones de una decepción organizada de las expectativas de movilidad social que creaba, haciendo pesada la carga financiera de la educación asumida por las familias, aunque sea en términos de

⁸⁰ CORDERO, J. M., PEDRAJA, F., SIMANCAS, R. (2015). “Factores de éxito escolar en condiciones socioeconómicas desfavorables”, *Revista de educación*, 270, pp. 172-198; OCDE (2016). *PISA (2015). Programa para la evaluación internacional de alumnos*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte; RUIZ, M. A., SANCHO, M. A., DE ESTEBAN, M. (2017). *Indicadores comentados sobre el sistema educativo español*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación, Fundación Areces; SICILIA, G., SIMANCAS, R. (2018). *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación, Fundación Areces. UNICEF COMITÉ ESPAÑOL (2017). *Factores de exclusión educativa en España: mecanismos, perfiles y espacios de intervención*. Madrid: Equipo de Sensibilización y Políticas de infancia de UNICEF Comité español.

⁸¹ PASSERON, J.C. (1983). “La inflación de los títulos escolares en el mercado de trabajo y en el mercado de los bienes simbólicos”, *Educación y Sociedad*, vol. 1

⁸² DUBET, F. y MARTUCCELLI, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada, p. 209.

salario más diferido. Esta precarización del futuro y la erosión de la creencia de la escuela como herramienta de movilidad social e integración en el mercado laboral necesariamente acaban influyendo en la actitud del alumnado con respecto al conocimiento escolar.

*La vida es más y más como una lotería –es una lotería– donde solamente la suerte determina si uno consigue un contrato de grabación, que produzcan su libreto o un empleo con su diploma M.B.A. Por lo tanto, holgazanear es una respuesta al capitalismo de casino, a la casualización del éxito y la absoluta arbitrariedad del poder. Si no hay talento que sea suficiente, ¿por qué molestarse en pulir sus capacidades? Si es imposible encontrar un buen empleo, ¿por qué no dedicarse a holgazanear y gozar la vida?*⁸³.

Este incremento del valor de utilidad de los estudios ha resquebrajado los fundamentos institucionales de la institución escolar y ha modificado sustancialmente la actitud de los alumnos y de sus familias con respecto a sus estudios.

Por un lado, en la competencia que la masificación ha abierto en el sistema escolar, las propuestas puramente educativas pierden terreno a favor de la utilidad y la rentabilidad de las formaciones. Las funciones educativas del sistema escolar parece que han declinado y éste se desarrolla cada vez más como un mercado en el que lo que prima son las competencias y las cualificaciones. Se hace cada vez más frecuente la desaparición de titulaciones, itinerarios y asignaturas de carácter exclusivamente cultural e histórico que, aunque representen las bases culturales que han conformado nuestros modos de ser, de pensar y de sentir, no responden a los intereses meramente utilitaristas del mercado actual.

En cuanto a las familias y a los alumnos, sus opciones educativas están guiadas cada vez más fuertemente por el valor de la utilidad. Sin embargo, dado que el sistema escolar se ha desdoblado en multiplicidad de redes, formaciones y establecimientos que proporcionan diferentes y desiguales oportunidades de cara a la adscripción en la estructura social, las familias y los jóvenes de alguna manera se ven obligados a movilizar toda una serie de estrategias para moverse adecuadamente en medio de todas esas reglas implícitas que la diversidad de mercados escolares conlleva. Estrategias que requieren altas dosis de información, que no están igualmente repartidas entre los participantes en la carrera escolar. La desigualdad de información determina una desigualdad de los comportamientos de clase. Son las clases favorecidas, superconsumidoras de enseñanza superior, quienes utilizan plenamente y con todo conocimiento de causa la diversificación del sistema de enseñanza.

No es de extrañar, entonces, que, situados en los circuitos que prometen las mejores carreras, sean los estudiantes de origen burgués, cuyas aspiraciones se ven reforzadas por la certeza de saberse en una trayectoria provechosa, quienes presenten las características tradicionales de la adhesión a los valores de la integración social. Tampoco que los alumnos y alumnas de medios culturales bajos, situados en las áreas más desvalorizadas del sistema escolar, presenten una mayor resistencia a todos aquellos valores que la cultura escolar representa y se hagan inconscientemente en su rechazo candidatos a la exclusión social.

La escuela de hoy en día está enmarcada en una doble finalidad que muchas veces genera contradicciones y disfunciones en su interior. Por una parte, la importancia de los diplomas y las transformaciones en la organización del trabajo le exigen cuotas más altas de eficacia y de adaptación a las transformaciones económicas. Pero, por otro lado, todavía resuenan en su interior los ecos de su responsabilidad en la democratización de la sociedad y en la formación integral y humanística de los individuos. Esta tensión entre valores y logros se hace

⁸³ KOPKIND, A. (1992). "Slacking Toward Bethehem", *Grand Street*, 44, p. 187 (177-188)

más intensa cuanto que los procesos de socialización y las relaciones pedagógicas se han desregularizado, y la escuela ha visto erosionada su capacidad de fabricar personalidades sociales a través de la inculcación de valores y puesta en juego de roles.

3. La educación de la ciudadanía de la individualización

Lo que ha sucedido en las sociedades de la segunda modernidad es que los cambios sociales, económicos y culturales provocados por los procesos de individualización, desinsitucionalización y globalización, así como las transformaciones profundas en el mercado laboral han modificado sustancialmente el contenido de lo que venía entendiéndose desde siempre como “preparación para la vida”.

Desde la incertidumbre, escuela y familia han de formar sujetos capaces de crear su vida, de crearse su propia identidad y biografía, de percibir y responsabilizarse de las consecuencias de sus actos y de participar activa, crítica y éticamente en su sociedad, es decir, “ciudadanos de la individualización”.

La educación familiar y escolar no debe enfocarse únicamente al conocimiento ligado al empleo, también al aprendizaje del *arte de vivir en un mundo sobresaturado de información*⁸⁴, precario e incierto, haciendo propio el compromiso de construir una sociedad justa, libre y democrática, una educación orientada a favorecer la convivencia ciudadana y la profundización de los valores democráticos⁸⁵.

Para ello, en primer lugar, ambas instancias deben generar modelos de convivencia y prácticas pedagógicas que contribuyan de manera decisiva a eliminar mecanismos de exclusión social. La educación en la ciudadanía se trata de formar ciudadanos que sepan asumir las responsabilidades que entraña desenvolverse libremente teniendo en cuenta las perspectivas de los otros y las consecuencias de su actuar en los demás.

Esta finalidad implica el cuidado de un conjunto de valores que faciliten el desarrollo de la autonomía personal en el marco de la aceptación y construcción de una serie de actitudes cívicas que favorezcan el compartir, la solidaridad y la colaboración. Estas actitudes van desde las normas sencillas de la buena educación, hasta la capacidad de escucha y de diálogo, la capacidad de compasión y de ponerse en el lugar del otro, el reconocimiento del otro, la capacidad de consenso..., todas ellas vividas bajo un paraguas de unos derechos y deberes recíprocos que conduzcan al fortalecimiento de una sensibilidad ética que lleve “a incluir al otro sin intentar nivelarlo ni confiscar su alteridad”⁸⁶.

Sin estos valores, la democracia es pura participación puntual y la política mera estrategia, o como, se ha venido diciendo, puro negocio. *Esta dimensión ética, nos permite vivir los derechos humanos no tanto como conciencia de derechos personales de uno mismo, sino la*

⁸⁴ BAUMAN, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa. P. 46.

⁸⁵ BARCENA, F. (1997). *El oficio de ciudadano: introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós; CORTINA, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza Editorial; MAYORDOMO, A. (1998). *El aprendizaje cívico*. Barcelona: Ariel.

⁸⁶ HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona: Paidós.

*conciencia respecto a los derechos, políticamente equiparables, pero moralmente previos, del otro*⁸⁷.

Sobre estos valores cívicos deberán construirse y apoyarse el resto de valores sociales (ambientales, paz, salud, consumo responsable...) necesarios para formar ciudadanos responsables, es decir, capaces de ver la humanidad del otro más allá de las formas y el aspecto que presentan⁸⁸, en todo aquello que concierne la vida pública, esto es, el espacio común en lo que lo privado se publica.

Escuela y familia han de promover valores que impulsen en sus alumnos *una formación crítica que enseñe a ver el mundo con ojos liberados de prejuicios*. Valores que permitan desarrollar en las personas la capacidad dialógica y crítica para la construcción de una sociedad igualitaria, intercultural y solidaria. Estamos viviendo un periodo histórico en el que como consecuencia de situaciones recientes de fuerte carga autoritaria, los agentes educativos están excesivamente sensibilizados ante todo lo que pueda resultar imposición o adoctrinamiento. Sin embargo, hay que tener claro que huir del adoctrinamiento no implica caer en una asepsia ética. El vacío moral no es lo contrario del adoctrinamiento o de actitudes dogmáticas.

Una educación ética y cívica ha de superar el divorcio característico y propio de la cultura racionalista de occidente entre racionalidad y afectividad. El cultivo de las emociones y de la afectividad debe de ser parte integrante de la labor educadora. Trabajar las emociones y los sentimientos implica fomentar el compromiso y el respeto frente al otro. La acción socializadora tiene que hacer salir a los sujetos de su caparazón individual y mostrarles que, lo que afecta a cada uno, afecta también a los demás y que todos y cada uno tienen las mismas necesidades afectivas, es decir, no solamente hay unos derechos iguales para cada persona, sino que todas ellas tienen la misma necesidad de ser y sentirse aceptado, respetado, querido.

Educar las emociones y los sentimientos significa integrar la ética del cuidado, que, al ser considerada propia de las mujeres, ha estado tradicionalmente desvalorizada frente al imperio del saber y del hacer⁸⁹. Desde esta perspectiva del cuidado, la educación de los derechos y de los deberes adquiere gran parte de su sentido, pues se trata, por una parte, de trabajar los sentimientos que deben acompañar a una pérdida de ellos en mí y en los demás, y, por otra, trabajando sentimientos tales como la indignación, compasión, perdón, cuidado, confianza, corresponsabilidad..., podemos mostrar que es posible y mucho más humano, la resolución de los conflictos que se puedan plantear en la escuela o fuera de ella por la vía del diálogo y sin recurrir a la violencia, sea ésta del tipo que sea.

Construir ciudadanía implica a su vez promover la construcción de un sujeto autónomo y capaz de elaborar proyectos éticos de vida personal. Para ello, una persona autónoma ha de cultivar la inteligencia ética que le permita *elegir las metas adecuadas, resolver problemas*,

⁸⁷ PEREZ TAPIAS, J. A. (2000). "Los valores compartidos de educación y democracia", *Razón y fe*, 242 (1225), pp. 43

⁸⁸ ORAISON, M. M. (2005). *Globalización, ciudadanía y educación*. Madrid: Octaedro.

⁸⁹ TOMÉ, A. (2003). *Contra el sexismo. Coeducación y democracia en la escuela*. Madrid: Síntesis.

*soportar el esfuerzo y recuperarse de los fracasos, valorar las cosas adecuadamente y disfrutar con las buenas, tender lazos afectivos cordiales con los demás, mantener la autonomía correcta respecto de la situación*⁹⁰. Es decir, formar individuos con criterios propios que sean capaces de tomar en cada encrucijada vital las decisiones éticas que correspondan y que sepan asumir y justificar ante sí mismos y ante los demás las consecuencias de su actuar en el sentido de la responsabilidad social e individual. En este sentido la responsabilidad es parte indisoluble de la autonomía.

⁹⁰ MARINA, J. A. (2005). *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel, 157-158.