
Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España*

por Pedro ORTEGA RUIZ, Ramón MÍNGUEZ VALLEJOS,
y María A. HERNÁNDEZ PRADOS

Universidad de Murcia

Introducción

En los últimos años asistimos en España a un intenso debate que ha situado a la escuela pública en el centro de la preocupación ciudadana. El conflicto abierto por la denominada “*Educación para la ciudadanía*” ha despertado a muchas familias de su prolongado letargo y les ha llevado a ejercer el derecho a participar activamente en la tarea educadora de la escuela, sobre todo, cuando han percibido que determinados contenidos de la “*Educación para la ciudadanía*” podrían entrar en conflicto con su concepción moral y religiosa. Ello ha puesto de manifiesto que familia y escuela, todavía, no han encontrado el camino de una positiva colaboración, y más que caminar hacia un punto de encuentro, se va en una direc-

ción en la que cada vez se alejan más las posiciones de ambos interlocutores necesarios. En la raíz de este conflicto late un concepto distinto de la escuela como servicio público, y un modo, también distinto, de entender el papel de la familia en la educación de los hijos. Se ha dado una explicación desafortunada de la “*Educación para la ciudadanía*”, presentándola, a través de los medios de comunicación, como una “asignatura más del currículum”, y no como una *acción conjunta*, institucional llevada a cabo por *toda la comunidad educativa*, también por la familia como actor principal (Bolívar, 2007); y se ha atribuido al Estado una competencia “total” en la formación integral de la persona, competencia que nuestra Constitución no le reconoce, a juicio de

* Este trabajo forma parte del proyecto de investigación: “*Evaluación de un programa de educación familiar: El cuidado responsable en familias con hijos escolarizados*” (05718/PHCS/07), financiado con cargo al Programa de Generación de Conocimiento Científico de Excelencia de la Fundación Séneca, Agencia de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia.

algunos Tribunales de Justicia. La equivocada presentación de este proyecto educativo ha olvidado que los valores morales, que hacen posible el aprendizaje del “buen ciudadano”, nunca encuentran su anclaje adecuado en el marco de una asignatura, y tampoco dentro del exclusivo marco escolar. Reclaman unos referentes morales que reflejen, en experiencias valiosas y cotidianas, la complejidad de la vida real. “La conversación con el padre o la madre, la sugerencia cordial del abuelo, la actitud receptiva del hermano son la puerta de entrada a la experiencia de los valores cívicos” (García Roca, 2007, 18). El intento de escolarizar los valores es la peor de las estrategias para su enseñanza pues irremediamente se la circunscribe al ámbito de las asignaturas. Y la enseñanza del valor trasciende las disciplinas, los horarios y las aulas; forma parte de un proyecto en el que está implicada *toda* la comunidad educativa como referente y garante necesario de ese proyecto. Delegar en el centro escolar la enseñanza de los valores es desconocer la naturaleza misma del valor moral.

En décadas pasadas se demandaba prioritariamente de la escuela el equipamiento de los alumnos en competencias cognitivas. El discurso educativo, y también político, actual incide claramente en la exigencia de formar mejores *ciudadanos*. El aprendizaje de conocimientos ya no se considera suficiente, como objetivo educativo, si no va unido a unas competencias *morales* que hagan del alumno un buen ciudadano, interesado por los problemas de su entorno y capacitado para

actuar sobre ellos (Ortega y Mínguez, 2004). Este “nuevo” espacio educativo rebasa las posibilidades de la escuela como única agencia educativa. El aprendizaje de actitudes y valores morales (tolerancia, diálogo, justicia, solidaridad, respeto al medio ambiente, etc.), indispensable para el ejercicio de la ciudadanía, encuentra en la comunidad, y singularmente en la familia, su medio más adecuado. “Requiere intervenciones y responsabilidades compartidas que implican tanto a las familias como a las instituciones sociales, tanto a los gobiernos como a las empresas, a los medios de comunicación como a las comunidades de sentido. Los esfuerzos de las instituciones educativas significan una mínima parte aunque decisiva” (García Roca, 2007, 18). Todos los intentos desplegados, hasta ahora, por delegar en la escuela la resolución de los problemas que la propia sociedad ha generado (violencia, corrupción, contaminación ambiental, etc.) constituyen la historia de un largo fracaso. Sólo puede abordarse, adecuadamente, una *educación para la ciudadanía* si se hace desde una comunidad educativa, con una fuerte presencia de la familia (Ortega, Touriñán y Escámez, 2006).

El discurso sobre las difíciles (por no decir inexistentes) relaciones entre familia y escuela es ya un tópico recurrente, “a pesar de que se trata del mecanismo legal, imprescindible y necesario para que los padres y la escuela puedan aunar esfuerzos, ir al unísono en la educación y en la formación integral del niño” (Rivas, 2007, 559). Podríamos añadir que es un

discurso poco útil para salir de la crisis pues, en los términos en los que se plantea, no va nunca a la *raíz del problema*. Éste no radica en las actitudes “encontradas” del profesorado y de las familias, repetidamente aducidas en varios informes. El distanciamiento e indiferencia de las familias hacia la escuela son *síntomas*, no causas del problema. Si esta situación, ya enquistada, de mutuo desconocimiento entre familia y escuela ha perdurado en el tiempo, y ha resistido intentos de mejora, habría que plantearse si las causas de esta situación no deseable no habría que buscarlas en el mismo marco legal que regula el funcionamiento de los centros públicos de enseñanza. Quizás sea el *modelo de escuela* el que está puesto en cuestión; quizás sea la naturaleza autárquica de la escuela la que esté impidiendo, en la práctica, la toma de decisiones que podrían responder mejor a las necesidades de la sociedad actual, y superar, de este modo, la situación de fractura que separa a la institución escolar de la realidad de su entorno; quizás sea la estructura organizativa de la escuela la que demanda un cambio en profundidad. Sólo desde una acción concertada de toda la comunidad educativa se puede superar la situación de esclerosis que está afectando a la institución escolar. Todo intento de soluciones cosméticas del problema, que deje fuera a la familia, no sería más que alargar una situación que se hace ya insostenible.

Este trabajo no se propone aumentar el número de estudios sobre la participación de la familia en la escuela pública, ni

hacer un nuevo relato de los distintos modos de llevar a cabo esta participación. Pretende *fundamentar* la participación de la familia en la gestión de los centros públicos de enseñanza primaria y secundaria. Y ello atendiendo a los siguientes argumentos: a) la tarea de *educar* implica necesariamente la propuesta y enseñanza de valores morales; b) la naturaleza misma del valor moral y la necesidad del recurso a la *experiencia* para su enseñanza hacen imprescindible la participación de la familia; c) la escuela es un medio del todo insuficiente para la *experiencia* del valor; necesita de la referencia moral de la familia como medio indispensable para el aprendizaje del valor.

Hasta ahora, se ha argumentado que los padres son los educadores “naturales” de sus hijos, y que este derecho “natural” es inalienable, si no es mediante sentencia judicial. Así lo reconoce nuestra Constitución, la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU y Declaración de los Derechos del Niño. Nuestra argumentación sobre la necesidad de la participación de la familia en la tarea *educadora* de la escuela va en otra dirección: en la imprescindible función *mediadora* de la familia en el aprendizaje de los valores morales, contenido necesario de todo proyecto educativo, pues el valor moral exige, por su propia naturaleza, la referencia a la *experiencia* del valor. Y la institución escolar es un medio del todo insuficiente, inconsistente y fragmentario en la experiencia del valor moral. Nuestro trabajo no aborda, por tanto, la cuestión controvertida de la

libertad de elección de centro (Fernández Soria, 2007), ni la necesidad de un pacto político en educación (Cámara, 2007), aunque ambas cuestiones estén, obviamente, vinculadas a modos distintos de participación de la familia en la gestión de la escuela.

1. La familia en un nuevo contexto social

Cualquiera que sea el concepto de familia del que se parta, lo que aparece con claridad en los diversos estudios al respecto es el cambio profundo que en la misma se ha producido en las últimas décadas del pasado siglo, cambio que no puede verse separado de los otros cambios producidos en los procesos de socialización en la sociedad occidental. Si antes, en la sociedad tradicional, la familia, junto con la escuela, garantizaba la socialización de las jóvenes generaciones mediante la interiorización de las normas, valores y patrones de conducta presentes en la sociedad, ahora, en la sociedad postmoderna, esa función socializadora se ve seriamente amenazada. La apropiación de normas y valores ya no va paralela a la socialización. El proceso actual de “desinstitucionalización” invalida la tesis durkheimiana.

El declive de las instituciones, entre ellas la familia, forma parte del relato de la modernidad, pues la mayoría de los elementos que se descomponen están presentes en ese proyecto. “Estamos bajo la égida de la ambivalencia, escribe Dubet (2006, 66), no sólo porque deseamos plasmar valores contrapuestos, sino porque

no sabemos que esos valores son opuestos. Se pasa de una cultura de símbolos a una cultura de signos al hacer añicos la adhesión al mundo, pues cada uno es libre y no se puede adherir plenamente más que a sus propias creencias, manteniendo la idea de que es el único autor de aquéllas”. La descomposición de lo social y la apelación al individualismo, como principio de una nueva moral, han debilitado casi todas las estructuras de acogida que, en otros tiempos, aseguraban al individuo protección, reconocimiento y afecto (Duch, 1997). “Es “abajo”, en un llamamiento cada vez más radical y apasionado al individuo, y no ya a la sociedad, donde buscamos la fuerza susceptible de resistir a todas las violencias. Es en ese universo individualista, muy diversificado, donde muchos buscan y encuentran un “sentido” que no se encuentra ya en las instituciones sociales y políticas, y que es el único capaz de alumbrar exigencias capaces de suscitar otra concepción de la vida política” (Touraine, 2005, 29).

La escuela francesa de A. Touraine se hace eco de estos cambios en la familia:

1. La familia empieza a dejar de ser percibida en términos “institucionales” para ser considerada más como “espacio de comunicación” entre sus miembros.
2. La familia ha perdido, en gran parte, su papel de “agencia de socialización” primaria. Las normas, pautas de comportamiento, valores cuyo aprendizaje antes

aparecía estrechamente vinculado al ámbito familia, ahora depende, en gran medida, de otros agentes sociales.

El fenómeno de la “desocialización”, como la denomina Touraine, conlleva la desaparición de los roles, normas y valores sociales a través de los cuales se construía antes el mundo vivido, y con él la familia habría perdido la capacidad de marcar, en parte, las subjetividades, con la progresiva debilidad para regular u orientar las conductas de los sujetos (Bolívar, 2007). La nueva situación de declive de la institución familiar obviamente conlleva graves dificultades para la educación de las nuevas generaciones. Si el proceso de *subjetivación* o apropiación de las normas de conducta y valores ya no pasa por la propuesta de la familia, sino por la oferta indiscriminada del contexto social, la construcción moral del sujeto dependerá entonces del arbitrio de un contexto, sin posibilidad de contrastar y evaluar las posibles consecuencias de una determinada opción. La familia y la escuela (profesores), antes referentes cualificados en la construcción moral de los hijos y alumnos, son puestos ahora en cuestión y entran en competencia abierta con otros agentes socializadores.

Los cambios operados en la familia hay que situarlos en el contexto de mutación histórica que estamos viviendo: la globalización, la revolución tecnológica y el nuevo papel de la mujer en la sociedad. Fenómenos que han supuesto una profunda evolución de los valores con los que genera-

ciones enteras se han identificado. Asistimos, junto a un proceso de “desinstitucionalización” a otro cada vez más creciente de “individualización” como característica más importante de nuestro sistema de valores y que aparece directamente vinculado a los cambios antes enunciados. “La ética de la realización personal es la corriente más poderosa de la sociedad moderna”, escriben Beck y Beck-Gernsheim (2003, 70). El ser humano que elige, decide y que aspira a ser el autor de su propia vida y el creador de una identidad individual, se ha convertido en el protagonista de nuestro tiempo; es la causa fundamental de los cambios producidos en la familia y en las relaciones en la vida del trabajo y la política (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). En la medida en que la sociedad moderna aparece fragmentada en esferas funcionales separadas, no intercambiables, los individuos se integran en ella sólo parcialmente. Son personas parcial y temporalmente ocupadas en deambular por diferentes mundos funcionales. Individualización que conduce a una visión relativista de los valores y a un subjetivismo moral, en ausencia de cualquier referente institucional que sancione la moralidad o no de una conducta. Es el modo de socialización de las jóvenes generaciones en la postmodernidad que se realiza básicamente en la experiencia grupal, y no tanto en la familia, la escuela u otras instituciones. Esta autoconstrucción moral del joven-adolescente se entiende como un “agregado” de sucesivas influencias en función del contexto.

El proceso creciente de individualización en la sociedad moderna ha derivado,

necesariamente, en la *privatización* de la vida. El individualismo ha llegado a ser la configuración ideológica moderna, el patrón de interpretación de un mundo sin otro horizonte que la propia experiencia privada: privada en el sentido de autorreflexión, y privada también en el sentido de mercantilizada. Es un mundo sin dimensión común que sólo se nos aparece desde nuestros universos fragmentados (Sloterdijk, 2003); es el escenario en el cual el individuo ha llegado, por un lado, a culminar la fantasía omnipotente de la modernidad que se resume en el ideal de llegar a ser hijo de sí mismo; y por otro, se configura la locura de un sistema que asume en su interior a cada individuo de manera totalmente autónoma (Barcelona, 2006). La modernidad, como proceso, es el progresivo triunfo de un paradigma que hace de la autoconservación individual el presupuesto de todas las categorías políticas y la fuente de legitimidad universal. En este sentido, el individuo moderno nace liberándose no sólo de las ataduras de la tradición y de los vínculos de la comunidad, sino también de la deuda que nos vincula como seres que estamos juntos en el mundo.

Sin cuestionar este escenario social de mutación histórica, J. Elzo (2004) sostiene que en la sociedad occidental emerge un nuevo modelo de familia. Es la familia “adaptativa” que, más que un sólo y único modelo, es un mosaico de modelos. Para este autor, la familia se define por la búsqueda de acomodo, de adaptación a las nuevas condiciones, a los nuevos papeles del hombre y de la mujer, al creciente pro-

tagonismo de los hijos. Es la familia de la negociación, de las tensiones, de las incertidumbres, sin modelos ya establecidos a los que referirse, pero que busca en las relaciones interpersonales y el afecto la realización de la pareja y la oferta a los hijos de un clima adecuado para la transmisión estructurada de valores y su crecimiento personal, a la vez que un apoyo para una integración autónoma en la sociedad. Es cierto, sostiene Elzo (2004), que vivimos tiempos muy complejos, de cambios muy bruscos en las escalas de valores. Se habla de crisis de la familia. Incluso se afirma que la familia ha muerto (Cooper, 1976). Pero si hay crisis (en la familia) es crisis de éxito, de exigencia. “La familia es la institución social, junto a la iglesia, que más tiempo perdura entre nosotros, la más antigua. Porque somos seres sociables y queremos compartir nuestra vida con otra persona, no queremos vivir solos, queremos vivir con otra persona. Y queremos, además, vivir felices. Muchos queremos también que nuestro amor no sólo perdure, sino que se traslade a nuestros hijos. Lo que sucede es que, en una sociedad cada día más agresiva, en la que la solidaridad se ha institucionalizado, pedimos más y más a la familia a la que queremos gratuita y no competitiva. De ahí su éxito, de ahí su fragilidad” (Elzo, 2004, 29). No es que la familia esté en crisis, sino un determinado modelo de familia (Pérez Díaz y otros, 2000). Lo mismo puede afirmarse de otras instituciones u organizaciones sociales: partidos políticos, sindicatos, iglesias, etc. “La familia... cuenta con esa sinuosa característica de haber sido siempre per-

cibida en situación de crisis, transición y dramática encrucijada. Siempre en constante perspectiva de cambio y dudoso futuro. Desde hace dos siglos, esta percepción dramática de la familia aparece con abrumadora reiteración, en la literatura apologética y, a veces, también en la científica (Iglesias de Ussel, 1998, 310). Sí existe, sin embargo, una percepción social de crisis de la familia vinculada a la rapidez de los procesos de cambio en la institución familiar que siempre se han dado de un modo brusco, mediante “saltos”, que, mientras se asimilan, alientan imágenes de crisis e incertidumbre. La rapidez de los cambios en el escenario social, la dificultad para asimilar las transformaciones culturales y tecnológicas, la incorporación de los nuevos conocimientos, el impacto del mestizaje y la inmigración en la cultura de la convivencia, etc., se han interpretado de un modo dramático y han favorecido, en gran manera, esta imagen de crisis de la familia que en la década de los sesenta, y hasta bien avanzada la del ochenta alcanza su momento especialmente crítico (Ortega y Mínguez, 2003).

Quizás la interpretación de la familia que da la escuela francesa de A. Touraine, por otra parte muy presente en la bibliografía de las últimas décadas, podría calificarse de apocalíptica. Preferimos alinearnos con Pérez Díaz y otros (2000) al afirmar que ante lo que estamos, en la sociedad occidental, es ante un nuevo avatar de esta institución milenaria, surgida del cruce de los usos de la antigüedad clásica, las tradiciones germánicas y

el cristianismo, y cualificada sustancialmente por las transformaciones de todo orden de los últimos cuatro siglos. Asistimos a un desarrollo de formas o modelos plurales de familia, incluida la familia nuclear, como adaptación a las situaciones sociales cambiantes. Los recelos, y a veces duros ataques, muerte de la familia incluida, que en los comienzos de la década de los setenta eran frecuentes, en los últimos años, sin embargo, han dado paso a una valoración positiva de la familia, si bien desde formas distintas de como hasta ahora se había entendido, lo que en modo alguno significa su desnaturalización (Beck y Beck-Gernsheim, 2003). Es evidente que “la vida familiar, como sucede en el resto de la sociedad, se encuentra inmersa en un profundo proceso de cambio que afecta a todas sus dimensiones” (Meil, 2006); que se ha producido un cambio del modelo de familia como institución a la familia fundada en la interacción personal; que se ha pasado de una configuración monolítica de la familia a otra plural, en la que las distintas modalidades de articular la vida familiar reciben análoga consideración social y apoyo legal. Pero permanece inalterable el elemento común a todas ellas: la familia se constituye con el proyecto fundamental de educar a unos niños como hijos, sean propios o no (Elzo, 2004). Este es el núcleo de la familia; lo demás, son diferencias secundarias.

2. La difícil relación entre familia y centro educativo

Uno de los aspectos más preocupantes que se detectan en las relaciones entre

familia y escuela es el hecho de haber transferido a los centros de enseñanza el tipo de relaciones que las familias mantienen con el conjunto de la sociedad. Las familias empiezan a considerarse “clientes”, consumidores de los servicios educativos a los que demandan mayor calidad en los productos. Se limitan a exigir servicios y a elegir los centros que mejor satisfacen sus preferencias (Pérez Díaz y otros, 2001). La familia ha delegado su función educadora y socializadora, convirtiendo a los centros de enseñanza en la institución “total”, asumiendo ésta tanto la formación integral de la persona como el desarrollo cognitivo y cultural (Bolívar, 2006). Pero el problema de fondo estriba (junto a la pérdida de protagonismo de la familia en la socialización de sus hijos) en la escasa conciencia colectiva de la necesidad de la implicación efectiva de la familia en todo el proceso educativo y socializador de los alumnos, y en la falta de voluntad política para afrontar el cambio que viene reclamando, desde hace mucho tiempo, la vieja estructura organizativa de nuestra escuela. Es cierto que existe un nuevo discurso sobre las políticas educativas que demanda la implicación efectiva de la familia en la gestión de los centros de enseñanza (Escudero, 2005), pero este discurso habría que inscribirlo en lo que hoy denominamos “pensamiento políticamente correcto”, o retórica discursiva del todo ineficaz para operar un cambio en la estructura organizativa de la escuela.

Hargreaves (2003) describe cuatro tipos de relación entre familia y escuela

que reflejan el estado actual de no pocos de nuestros centros de enseñanza: las relaciones basadas en el mercado, gerenciales, personales y culturales. 1) *Relaciones basadas en el mercado*: en él los padres son vistos como clientes y consumidores que pueden enviar a sus hijos a la escuela que prefieran. Se trata de una relación contractual que tiende a individualizar y fracturar las relaciones sociales colectivas entre las escuelas y sus comunidades; 2) *relaciones gerenciales*: este modelo concibe las escuelas como organizaciones racionales dentro de un sistema descentralizado. Las metas y los fines se fijan desde órganos centralizados de poder que han de ser interpretados y aplicados a nivel local. El establecimiento de juntas de padres y consejos escolares, junto a la planificación del desarrollo escolar, confiere a este modelo un aire democratizador de la escuela más aparente que real, pues la estructura organizativa del centro permanece impermeable a una participación efectiva de los padres; 3) *relaciones personales*: en este tipo de relaciones el principal interés de los profesores y padres se centra en el rendimiento escolar y el bienestar de los hijos-alumnos. Se prima la comunicación personal, emotiva entre escuela y comunidad. Las situaciones personales de los alumnos (informes escolares) constituyen el contenido de la comunicación entre profesores y padres. El mantenimiento de unas “buenas relaciones” con la familia es el principal objetivo a conseguir; y 4) *relaciones culturales*: este modelo se basa en principios de colaboración establecidos en forma colectiva con grupos de padres y

otros miembros de la comunidad. Los cambios a introducir en la escuela responden a la iniciativa de los profesores; los padres sólo son “informados” de los mismos a través de reuniones o boletines informativos. Otros autores en el ámbito español (García, 1998 y 2003; Navarro, 1999) analizan conceptualmente las relaciones entre familia y escuela, o estudian las diversas formas de colaboración de la familia con la institución escolar, sin llegar a cuestionar el marco legal que regula dicha participación. Las formas de colaboración son muy diversas (Rivas, 2007).

Diversos estudios sociológicos referidos al ámbito español (Informe del Instituto Nacional de Calidad de la Educación (INCE), de González-Anleo, 1998; Fundación Santa María, de J. Elzo, 1999; La Caixa, de Pérez Díaz y otros, 2001; Díez y Hernández, 2007; Gomariz y otros, 2008) muestran que las familias están interesadas en establecer relaciones de colaboración con la escuela, y que perciben esta colaboración como muy positiva para la educación de sus hijos. Otros informes e investigaciones (Santos Guerra, 1997; Martín-Moreno, 2000; Garreta, 2008) sobre la participación de la familia en la gestión de la escuela resaltan los escasos niveles de implicación de la familia en la gestión de la misma. En concreto, respecto a su participación en los Consejos Escolares, estas investigaciones nos muestran que estos no promueven suficientemente la participación activa de la familia, quizás debido al papel más bien “formal” asignado a los

mismos, tanto en los contenidos como a los procedimientos de participación (Bolívar, 2006). La Ley Orgánica de la Educación (LOE) de 2006, habla de la corresponsabilidad entre familia y escuela en la educación de los hijos (Título V, cap. 1, arts. 118.4 y 121.5), y hace referencia a los cauces de participación (Título V, cap. 1, arts. 119.5 y 123.3). Asume en lo sustancial, a pesar de sucesivas modificaciones, el modelo heredado de leyes anteriores. Aunque la Constitución Española en sus arts. 27.3 y 27.7 afirme explícitamente el derecho de los padres al ejercicio de la participación, ésta no se ha traducido en un ejercicio real y efectivo, como lo ponen de manifiesto repetidos informes. La información periódica sobre los aspectos esenciales del proceso educativo y la colaboración en actividades, casi siempre extraescolares, son el escenario habitual de la participación de la familia en la tarea educativa de la escuela.

Otros autores (García-Bacete, 2003) afirman que las relaciones entre la familia y los centros de enseñanza podrían definirse como la *crónica de un desencuentro*, resultado de una comunicación ambigua y disfuncional entre los protagonistas. El profesor reclama autonomía en el ejercicio de su labor profesional y desconfía de los padres a quienes ve como fiscalizadores de su tarea. Se sienten amenazados y controlados, infravalorados e injustamente tratados; actúan a la defensiva e inseguros en su función educadora. Los padres, a su vez, se sienten incomprendidos y se ven como los *sufridores en*

casa, con sentimientos, unas veces, de inferioridad y temor ante el poder de los profesores; otras, de desconfianza ante la incompetencia de los profesores para establecer otro tipo de relaciones que permita la participación activa de la familia en la formación de sus hijos (García-Bacete, 2003). La historia de los Consejos Escolares, como instrumento de participación de la comunidad educativa en la formación de nuestros hijos y alumnos, es la *crónica de un desencuentro*, y reclama una revisión en profundidad y no un simple retoque de sus funciones y competencias. Se han convertido en instrumentos cuya desaparición no tendría repercusión alguna en el “normal” funcionamiento de los centros de enseñanza. “Un órgano donde no se debate, ni se discute, ni se profundiza en ningún tema que vaya más allá de lo prescriptivo no puede ser considerado como un espacio de participación de los distintos sectores de la comunidad escolar” (Martínez, 2005, 118).

Pero no deberíamos quedarnos en la simple constatación de un largo fracaso, como ponen de manifiesto estos últimos informes, o en la permanente queja ante un deficiente funcionamiento de una institución que por sí sola no puede cumplir con las funciones que le son asignadas. Deberíamos preguntarnos por qué familia y escuela mutuamente se desconocen, y qué cambios se deberían introducir en el sistema educativo que lo hagan más útil para la sociedad a la que debe servir. Martínez (2005) señala varias causas que han propiciado la situación de mutuo desconocimiento y desconfianza entre familia

y escuela que constituyen, al menos, puntos de partida para un análisis más detenido de esta realidad. Habla este autor de: a) *déficit de cultura participativa* sin la cual no es posible desarrollar una relación fluida de las familias con la escuela; b) una *resistencia a la presencia de las familias en el centro escolar* desde una concepción de la escuela como territorio propio. Actitud que ha creado los fantasmas de que la presencia de las familias en la escuela invaden terrenos y competencias, lo que supondría una pérdida de control y autoridad de la tarea de los profesores; c) *el peso de modelos escolares cerrados* que impiden la incorporación de aquellos aspectos que suponen un cambio profundo en la participación de las familias en la gestión y control de los centros educativos; d) *la utilización de la familia como auxiliar de la escuela*, práctica que responde a una concepción piramidal y utilitaria de la familia que dista mucho de lo que debería ser una participación efectiva de las familias en la vida y gestión de los centros de enseñanza; y e) *la deficiente formación del profesorado, de los padres y madres* en la cultura de la colaboración y cogestión de los centros escolares.

3. La familia, cooperador necesario en la tarea educativa de la escuela

Los argumentos antes aducidos justifican suficientemente la necesidad de una verdadera cooperación entre la familia y la escuela. Existen otras razones que hacen indispensable esta colaboración. Nos referimos a la *posibilidad misma* de educar a nuestros alumnos si la familia

no participa activamente en dicho proceso. Está fuera de toda duda que la finalidad de los centros de enseñanza es *educar* y no sólo instruir. Si esto es así, es la *totalidad* de la persona la que hay que educar o formar. Para ello no basta el equipamiento intelectual, se hace indispensable el aprendizaje o apropiación de valores morales que hagan posible una vida *valiosa*. Y la *educación* no es tarea exclusiva de la escuela; en ella está implicada el conjunto de la sociedad, y en primer lugar la familia.

Aún está presente en nosotros un concepto “intelectualista” del valor moral que la pedagogía cognitiva ha llevado hasta el extremo; lo que ha influido, sin duda, en una “escolarización” de los valores, reduciéndolos a un puro saber académico. Somos deudores de una imagen kantiana del hombre reflexivo y crítico, imbuido de una moral *a-pática*, indolora, alejada de la urdimbre de la vida de los seres humanos; una moral que se resiste a tomar en serio la inevitable condición histórica del ser humano, impensable fuera del tiempo y del espacio; una moral estrictamente formal, individual y procedimental, con muy poco espacio para los valores o virtudes comunitarias (Ortega, 2006). De otro lado, influye también en la deriva “academicista” del tratamiento de los valores morales las demandas de la sociedad que ha venido primando una enseñanza centrada en el *éxito académico*, lo que ha contribuido a una infravaloración del componente moral en la formación de nuestros jóvenes. Para esta finalidad académica la pedagogía cognitiva resultaba la más ade-

cuada, y la colaboración de la familia podría considerarse del todo prescindible.

Si decimos que la tarea de la escuela no debe limitarse a la transmisión de saberes (instruir), sino, además, a la propuesta de valores morales (educar), la participación de la familia en dicho proyecto educativo se hace, entonces, imprescindible *por la naturaleza misma de los valores morales*. Estos no son sólo ideas y conceptos sobre la justicia, la tolerancia, la solidaridad, etc. Son, en su raíz, convicciones profundas, “creencias prescriptivas” que orientan y dirigen nuestra conducta (Escámez y otros, 2007). Son el “humus” en el que se resuelve nuestra existencia humana y moral, y se traducen en modos y estilos éticos de vida que configuran un modo determinado de afrontar la existencia. Son el equipaje necesario para llevar adelante una existencia digna y con sentido, aquello que hace de este mundo un lugar más habitable (Colom y Rincón, 2007). Para nosotros, los valores morales son “creencias”, como diría Ortega y Gasset (1973, 18), que no surgen al azar; no son ocurrencias o razonamientos sobre tal o cual cuestión, ni simples ideas que *tenemos*. “Constituyen el estrato básico, el más profundo de la arquitectura de nuestra vida. Vivimos de ellas y, por lo mismo, no solemos pensar en ellas. Pensamos lo que nos es más o menos cuestión. Por eso decimos que *tenemos* estas o las otras ideas; pero nuestras creencias, más que tenerlas, las *somos*”. Los valores morales son siempre finalistas en tanto que componentes esenciales de la vida humana, y nunca deben ser conside-

rados como un añadido, ni siquiera ser empleados como medios o instrumentos para obtener otros fines. Estos valores importan no tanto por la calidad que proporcionan a la vida humana, sino porque una vida humana que carezca de valores morales es una vida que difícilmente podrá ser calificada de *humana* (Colom y Rincón, 2007). Y si los valores morales son *creencias o convicciones profundas*, la escuela es un medio del todo insuficiente para su enseñanza. El aprendizaje del valor moral exige otro ámbito de expresión y de referencia en el que aquel se manifieste. Y este medio “natural”, privilegiado es el contexto familiar.

4. La experiencia, puerta de acceso al mundo ético de los valores

Hasta ahora el acceso al mundo ético de los valores se ha basado, fundamentalmente, en el *discurso y la reflexión* sobre la necesidad de los mismos para la convivencia y la formación personal. La pedagogía del valor moral descansaba en la “comprensión intelectual” del valor. De ahí se ha derivado toda una pedagogía cognitiva de los valores y de la educación moral, tan presente aún en nuestros días. Pero los valores no son solo discurso y reflexión; ni tampoco son independientes de la realidad histórica, como sostiene Zubiri (1992). Esta los condiciona esencialmente. El valor no ocurre o se da fuera del tiempo y del espacio, sin “circunstancia”. Su condición de realidad histórica le afecta en su propia naturaleza, como al mismo ser humano. Ello quiere decir que el valor, en su estructura, es discurso (concepto o idea), pero también es *expe-*

riencia. Y es esta experiencia, en sus múltiples manifestaciones, la que mueve al sujeto a incorporar a su conducta la idea o concepto de un valor, la que nos lo hace atractivo y nos atrapa (Ortega y Mínguez, 2001). Más aún, es la condición necesaria, la *puerta de acceso* para que el valor pueda ser aprendido.

El carácter histórico, experiencial del valor moral obliga a un giro profundo en cómo entender la educación y en cómo llevarla a la práctica. En la enseñanza del valor se hace indispensable que hable la realidad de la *experiencia* en la que el valor se expresa y se manifiesta. Nos hemos familiarizado con un discurso “cognitivistista” del valor que ha impregnado la literatura y la praxis educativas. Esta corriente destaca su componente “ideal”, cognitivo (concepto, idea, noción) en la pretensión de huir de toda contaminación relativista o subjetiva del valor. Y en este afán de “salvar” el valor, éste se pierde. La idea de justicia, de solidaridad, de tolerancia, etc. dejan de ser solo ideas y conceptos, y se convierten en *valores*, cuando *afectan* al sujeto, cuando encuentran la “complicidad” del sujeto, cuando están “atrapadas” por la inevitable realidad histórica del sujeto. Sin la *pasión* por la idea o concepto, sin la *experiencia* de la idea o concepto, sin su irremediable *condición histórica* que afecta al ser humano, aquí y ahora, no hay valor moral. El componente *afectivo*, vinculado a la experiencia del tiempo y del espacio de un sujeto concreto, no es otra cosa que el sentimiento o pasión por la justicia, la tolerancia o la solidaridad. Este componente “pasional” o afecti-

vo del valor es también componente esencial del mismo. Sin sentimiento o pasión por la justicia, la libertad, la tolerancia, etc. en el sujeto, no hay valor de justicia, libertad y tolerancia en este sujeto concreto, sino sólo ideas o conceptos. Se olvida con demasiada frecuencia que los valores morales se expresan siempre en *una* lengua y en *una* cultura y tradición concretas, no en una lengua y cultura universales; que la pertenencia a una lengua y a una cultura concreta, y la expresión en una lengua y en una cultura también concretas, son condiciones esenciales para el acceso al valor. Y la lengua y la cultura no se entienden desprovistas de sentimiento, de pasión. Lo que somos, cómo pensamos, cómo vivimos; es decir, la realidad de lo que somos y vivimos está inexorablemente vinculada a una lengua y una tradición concretas, impensables al margen del mundo de los sentimientos. El “envolvimiento” experiencial (sentimiento) del valor le es consustancial. Y despojar al valor de esa característica es desnaturalizarlo. La experiencia en el aprendizaje de los valores no es, por tanto, un mero recurso didáctico, ni tampoco un pretexto para otros fines. Es, por el contrario, *contenido educativo*. “No es un viaje de ida y vuelta, sino que es ir para quedarse en ella”. Y es aquí donde la intervención de la familia se hace imprescindible como lugar (*locus*) privilegiado para la experiencia del valor (Ortega y Hernández Prados, 2008).

5. Carácter específico del aprendizaje del valor

El aprendizaje del valor es de naturaleza distinta al de los conocimientos y

saberes. Exige la referencia a una experiencia suficientemente *estructurada*, *coherente* y *continuada* que permita la exposición de un modelo de conducta extensa en el tiempo, no contradictoria o fragmentada. El aprendizaje de los valores exige experiencias continuadas, no episódicas, del valor; exige experiencias o referentes que nos permitan contrastar los propios comportamientos con modelos valiosos a nuestro alcance; exige experiencias o referentes no ajenos o indiferentes a la orientación que podamos darle a nuestra conducta (Ortega y Mínguez, 2001). Y esto es difícil encontrarlo fuera del ámbito de la familia. Es verdad que no existen experiencias, tampoco en la familia, que no presenten junto a aspectos positivos otros claramente negativos y rechazables, por lo que no deberíamos idealizar a la familia. Pero a pesar de los contravalores inevitables en cualquier familia, en ésta se puede identificar la línea básica, la trayectoria de vida o claves desde las cuales se puede valorar y reconocer en ella la existencia de un conjunto de valores que han hecho posible un determinado estilo de vida familiar (Ortega y Mínguez, 2003).

El aprendizaje del valor, en cuanto experiencia, está vinculado a un *clima de afecto*, de aceptación y comprensión que envuelven las relaciones entre educador y educando. La apropiación del valor (su aprendizaje) no es el resultado de un ejercicio intelectual que nos haga coherente y razonable la adhesión a un determinado valor. Nos apropiamos de un valor cuando éste se nos presenta atractivo, sugerente,

vinculado a la experiencia de un modelo con el que tendemos a identificarnos. El aprendizaje del valor se produce en el contexto de unas relaciones de “complicidad”, de afecto entre educador y educando; en él hay siempre un componente de pasión, de amor (Ortega y Mínguez, 2001). Por ello, el entorno familiar, en las actuales circunstancias, es el ámbito más adecuado, y quizás el único, para el aprendizaje de los valores. Y decimos único porque nuestra sociedad ofrece no pocas dificultades a nuestros adolescentes y jóvenes para acceder a los valores morales. Con ello no reivindicamos, obviamente, la existencia de una sociedad imaginaria, exenta de contradicciones, pero sí consideramos necesario otro ambiente o clima moral en las relaciones sociales y en la gestión de los asuntos públicos. Una sociedad permisiva con la corrupción, indiferente hacia conductas que violan los derechos a la libre expresión de personas e insensible hacia la situación de colectivos humanos que viven en condiciones de marginalidad, no es el mejor referente de una vida moral. Nuestra experiencia con los estudiantes universitarios nos permite constatar un preocupante *analfabetismo moral*. No sólo tienen dificultades para ver la realidad de “otra manera”, con otros ojos, sino que tampoco saben ponerle nombre a las conductas valiosas. No tienen *discurso* sobre los valores, ni tampoco son capaces de identificar experiencias o referentes del valor. Quizás muchos de ellos no sientan la necesidad de incorporar los valores a su vida porque estos no sean ya una “mercancía” valiosa para su equipaje

humano. Con ello no queremos adscribirnos a ningún tipo de catastrofismo moral, ni tampoco engrosar la lista de aquellos que consideran la educación moral de nuestros jóvenes como una causa perdida. Sólo constatamos la enorme complejidad del momento, la opacidad de nuestra sociedad para reflejar los valores, y lo complicado que es hoy, en estas circunstancias, ofrecer experiencias del valor, condición indispensable para su aprendizaje.

6. La familia, estructura de acogida

En nuestra sociedad plural y compleja, marcada por una carencia axiológica en su cartografía, la familia continúa siendo la institución privilegiada para ejercer la función de acogida. A pesar de los cambios profundos que se han producido en esta institución, y el papel compartido que se ve obligada a desempeñar en la socialización de las jóvenes generaciones, todavía hoy sigue siendo insustituible para la incorporación de los “recién llegados” a nuestra sociedad. El individuo de nuestros días ha de “habérselas” en un medio sacudido por la sobreaceleración del tiempo (Duch, 1997), y su vivir cotidiano se interpreta en una férrea partitura de la que existen escasas posibilidades de salida. En estas circunstancias, la familia puede ser, todavía, para las jóvenes generaciones el lugar del diálogo, del reconocimiento y de la acogida.

Estudios recientes hablan de “desapego” y “desafección”, de “fragilidad en los vínculos humanos” (Bauman, 2005), de “huida” de los jóvenes de las institucio-

nes. Así el Informe de la Fundación Santa María: “*Jóvenes españoles 2005*” constata que el 81% de los jóvenes españoles no pertenece a ninguna organización (González, 2006). Este dato pone de manifiesto una profunda desconfianza hacia el conjunto de las organizaciones e instituciones sociales, y se traduce en una escasa valoración de las normas emanadas de esas mismas instituciones y en una ausencia o carencia de vínculos o ataduras, de sentimientos de filiación social (Duch, 1997). “Ningún tema, escribe A. Touraine (2005, 91), está más extendido hoy que la ruptura del vínculo social. Los grupos de proximidad, la familia, los compañeros, el medio escolar o profesional, parecen por todas partes en crisis, dejando al individuo, sobre todo joven o ya mayor sin cónyuge y sin familia, extranjero o inmigrante, en una soledad que conduce bien a la depresión, o bien a la búsqueda de relaciones artificiales y peligrosas, como esos grupos cuyos líderes asientan su influencia en la fuerza y la agresividad”. Este sentimiento de anomia y de “abandono” va acompañado de un fuerte debilitamiento de las tradiciones comunes que, en otro tiempo, ofrecían la posibilidad de identificarse con unos valores compartidos por una comunidad. Y al desaparecer esa tradición común, como referencia también común de los valores morales, resulta muy difícil encontrar una nueva base sobre la que construir la convivencia en la sociedad. La vida individual discurre en “tierra de nadie”, en el desamparo, en la desprotección (Barcelona, 2006). Se diría que la contingencia y la provisionalidad se han convertido

en categorías estables con las que hemos de contar en el presente y en el futuro. Para nuestros jóvenes son pocas ya las certidumbres y los asideros firmes en los que puedan apoyarse. “En el momento presente, la crisis de lo humano acostumbra a percibirse y vivirse como un desmantelamiento de las orientaciones y seguridades ofrecidas por las antiguas transmisiones, las cuales, por regla general, eran las instancias que permitían que el ser humano fuera debidamente acogido y reconocido” (Duch, 2004, 186). En la sociedad premoderna, sostiene este autor, las transmisiones efectuadas por las estructuras de acogida (familia, escuela, iglesia) resultaban más eficientes, y sobre todo menos problemáticas, por la preterminación consolidada de la “posición del hombre en el cosmos”, por utilizar la expresión de Max Scheler, y también por el carácter más estático que tenía el conjunto de las instituciones sociales de entonces. La modernidad es un mundo “incierto”, y lo es porque las instituciones que tradicionalmente eran las encargadas de transmitir el “sentido”, es decir, las referencias compartidas, no poseen hoy los mecanismos necesarios para ejercer su función. Las generaciones jóvenes no encuentran “puntos de referencia” mínimamente estables portadores de sentido para ubicarse en su mundo (Mèlich, 2006). En la modernidad, la contingencia se ha convertido en una categoría fundamental para dar razón de la nueva situación del hombre en el mundo. Esta nueva situación de primacía de la contingencia produce desasosiego, si es que no angustia y desconcierto. En este contexto, la

familia desempeña, todavía, en medio de la contingencia y la incertidumbre, un papel insustituible: ser una institución o estructura de *acogida*, el lugar (locus) privilegiado para la experiencia moral.

6.1. La acogida, experiencia moral primigenia

Para el hijo, la experiencia de ser *acogido* en su familia significa sentirse y saberse aceptado y querido, protegido y seguro por el amor y cuidado de sus padres. Significa apoyo, confianza y ternura; sentir de cerca la presencia de los padres que se hace acompañamiento, orientación y guía. En una palabra: significa *cuidado* (Ortega y Mínguez, 2003). Esta experiencia de ser *acogido* va a marcar el desarrollo futuro de la construcción personal del niño, de su desarrollo *saludable* (Perea, 2006). Ese impulso inicial de la acogida, la particularidad de cada situación familiar influye de manera determinante en las primeras experiencias de vida del niño y le imprime un carácter que se mantendrá a lo largo de toda su existencia (Kochanska, 1997). La manera en que un niño es alimentado, lavado y vestido, las manifestaciones de afecto o de indiferencia, de aceptación o de rechazo, tienen una influencia directa sobre su progreso físico, mental y emotivo, y sobre el tipo de relación que establecerá con su cuerpo y el mundo exterior. Las investigaciones sobre las experiencias de niños abandonados y sobre hijos en el proceso de separación de sus padres ponen de manifiesto los altos niveles de inseguridad y miedo, al presente y al futuro, que se genera en esos niños

(Wallerstein, Lewis y Blakeslee, 2000); la experiencia de maltrato físico y psicológico en los años de la infancia y adolescencia va acompañada de actitudes hostiles y baja autoestima (Evans, 2004; Koenig, Cichetti y Rogosch, 2004) que les hace inseguros para afrontar la realidad y establecer relaciones positivas para la convivencia (Castro, Adonis y Rodríguez, 2001). En la acogida el niño tiene la experiencia del afecto y del amor; la experiencia de la gratuidad, de la donación, y también la experiencia de la *necesidad de ser cuidado y protegido*, la experiencia de que es un ser *vulnerable* (Ortega, 2007). La *vulnerabilidad* es una condición inherente al ser humano y punto de partida para la compasión. Una larga tradición dibuja la excelencia humana como si fuéramos de hecho seres invulnerables. Al héroe, propiamente, no le pasa nada, como al sabio platónico al que no le ocurre absolutamente nada. La imagen del hombre sumido en la desgracia y la enfermedad se han visto, ya desde la antigüedad, como castigo o abandono de Dios (el libro de Job, en la Biblia, es un buen ejemplo). Esta manera de pensar ha condicionado nuestro modo de “estar” en el mundo, nuestras relaciones con los otros. La vulnerabilidad, como condición humana, ha sido sólo teóricamente afirmada y asumida con enorme resistencia “pues a los seres humanos nos cuesta enormemente vivir en la complejidad y en la carencia de puntos de referencia estables e inmóviles” (Mèlich, 2002, 60). Nuestra sociedad ensalza al fuerte, pero oculta al débil; rinde culto al poderoso y al que triunfa, pero aparta la mirada ante el desvalido.

La experiencia de que el ser humano es un *ser vulnerable* puede ayudar a “ver” de modo distinto a los demás, de situarse “ante” los demás, no desde la prepotencia y el dominio, sino en una actitud de *acogida*. “Ver de otra manera”, situarse ante los otros de otra manera introduce una dimensión *ético-moral* (de responsabilidad) en la relación con los demás. Fuerza al sujeto a salir de sí, a ponerse en lugar del otro, a hacerse esta pregunta: ¿Quién es el otro para mí? Pregunta que ya se viene formulando desde los albores de la humanidad: “¿Soy acaso el guardián de mi hermano?”, dice el libro del Génesis. Y una pregunta que cierra el paso a toda respuesta moral y significa el comienzo de toda la inmoralidad. “Por supuesto que soy el guardián de mi hermano, escribe Bauman, (2001, 88), y soy y seguiré siendo una persona moral en tanto que no pido una razón especial para serlo. Lo admita o no, soy el guardián de mi hermano porque el bienestar de mi hermano *depende* de lo que yo haga o deje de hacer. Y soy una persona moral porque reconozco esa dependencia y acepto la responsabilidad que se desprende de ella. En el momento en que cuestiono esa dependencia y exijo, como hizo Caín, que se me den razones por las que debería preocuparme, renuncio a mi responsabilidad y ya no soy una persona moral. La dependencia de mi hermano es lo que me convierte en un ser ético. Dependencia y ética están juntas y caen juntas”. En otras palabras: el *otro* forma parte de mí como pregunta y como respuesta. Es quien me constituye en sujeto moral cuando respondo de él, cuando me hago cargo de él. Frente al otro sólo

cabe (moralmente) el reconocimiento, la obediencia. El “otro” se me “impone” sin que nadie me pueda librar de él. “La desnudez del rostro es privación y en este sentido súplica dirigida a mí directamente. Ahora bien, esta súplica es una exigencia” (Levinas, 1993, 46).

La acogida responsable (moral) es una ética de la contrariedad frente a una ética de la iniciativa. “Es más una teoría de la pasión que de la acción, pues se apoya en la experiencia de que la vida humana es menos un conjunto de iniciativas soberanas que de respuestas a invitaciones que el mundo nos hace, frecuentemente sin nuestro consentimiento” (Innerarity, 2001, 14). La experiencia de ser vulnerable, necesitado abre la puerta a la presencia del otro en nuestra vida, a la irrupción del otro en nuestra experiencia vital. Es el punto de partida para la afirmación del otro, para nuestra vida moral, es decir, *responsable*. Manen (1998, 151) lo expresa de este modo: “El hecho fascinante es que la posibilidad que tengo de experimentar la alteridad (responsabilidad) del otro reside en mi experiencia de su vulnerabilidad. Es justo cuando yo veo que el otro es una persona que puede ser herida, dañada, que puede sufrir, angustiarse, ser débil, lamentarse o desesperarse, cuando puede abrirme al ser esencial del otro. La vulnerabilidad del otro es el punto débil en el blindaje del mundo centralizado en mí mismo”. La experiencia del amor gratuito, de la donación cierra la puerta a preguntas como: “¿Qué ha hecho por mí esa persona para que yo me preocupe por ella?, ¿por qué debería preocuparme si tantos otros

no lo hacen?, ¿no podría otro hacerlo en mi lugar? que no es el *punto de partida* de la conducta moral, sino una señal de su *muerte*” (Bauman, 2005, 123). Esta experiencia *radical* humana encuentra en la familia su primera manifestación. La familia se convierte así en el espacio privilegiado en el que cada sujeto es reconocido y valorado en lo que es, y en la mejor escuela para el aprendizaje de la competencia ética que hace posible la apertura hacia los otros y lo otro, atento a lo distinto de uno mismo. Ver de “otra manera” y situarse ante los demás también de “otra manera” nos introduce en la *ética de la mirada*, aquella que sabe mirar con unos ojos que protegen, que saben cuidar y amar la dignidad del otro, en la imposibilidad de reducirlo a simple objeto de conocimiento. La familia es la puerta que nos introduce al mundo de los valores. Es el ámbito de nuestra primera experiencia moral.

7. Conclusiones y propuestas

Desde el discurso “políticamente correcto” se acepta, sin dificultad, que sin la participación de las familias en la labor de la escuela no es posible garantizar una educación adecuada a las jóvenes generaciones. Como bien señala Bolívar (2006, 129) “Las responsabilidades compartidas entre familia y escuela pertenecen al plano de la retórica discursiva, mientras que las prácticas no se alinean con tales discursos”. Si el actual marco legal no está garantizando, en la práctica, la participación efectiva de la familia en la gestión de los centros de enseñanza, como lo acreditan numerosos y sucesivos infor-

mes del Consejo Escolar del Estado, es un contrasentido demandar una educación de más calidad y mantener, al mismo tiempo, la estructura de un sistema que no está favoreciendo dicha participación. Los informes sobre participación de la familia en la escuela ponen de manifiesto:

1. Una escasa conciencia colectiva que articule propuestas de cambio de nuestro sistema educativo, sacando el debate sobre la escuela del ámbito exclusivo de la academia y de los partidos políticos.

2. Una evidente falta de voluntad de los partidos políticos en el gobierno para favorecer la participación efectiva de la comunidad en la gestión de los centros de enseñanza.

3. Una preocupante desconfianza de los padres respecto del trabajo profesional de los docentes y, a la vez, resistencia a colaborar en una labor de la que no se sienten corresponsables.

4. Una escasa conciencia ciudadana sobre su deber moral y social de educar a las jóvenes generaciones, delegando esta responsabilidad a otras instituciones.

5. Una escasa voluntad del profesorado para implementar mecanismos eficaces que hagan posible la participación efectiva de la familia en la gestión de los centros de enseñanza.

Nuestra propuesta se centra en las siguientes actuaciones:

Promover la autonomía *efectiva* de los centros, favoreciendo la búsqueda de señas de identidad propias de cada centro en función del contexto socio-cultural en el que está situado, de tal modo que los proyectos educativos de centro respondan a las necesidades e intereses de los sujetos y de su medio, y sean estos proyectos de centro los que orienten realmente toda la acción educativa. Si esto es así, para qué educar y qué contenidos transmitir son competencias que deberían estar sometidas al ejercicio responsable de los miembros de la comunidad educativa. Con ello no abogamos por un nuevo centralismo (esta vez local o municipal) que nos podría llevar “al aislamiento o cierre sobre sí mismo de la descentralización radicalizada” (Tourinán, 1995, 398), ni defendemos la creación de centros escolares privilegiados frente a otros centros abandonados (Penalva, 2007). Propugnamos, por tanto, la superación de un modelo de representación *formal y estatal* que no significa otra cosa que “la transferencia de un modelo de representación política a una institución educativa” (Bolívar, 2006, 128), y que impide dotar a los centros de una verdadera cultura democrática, de señas de identidad. Defendemos la estricta competencia *subsidiaria* del Estado en la educación, dejando a los padres la responsabilidad para decidir en qué valores quieren educar a sus hijos de acuerdo con sus concepciones morales y religiosas, como reconoce nuestra Constitución.

Esta autonomía exige la participación *efectiva* de las familias en aquellas deci-

siones que afectan a la gestión directa del centro de modo que se sientan implicadas y comprometidas con un proyecto del que ellas también son corresponsables. Y ello porque en una sociedad democrática, en la que cada vez se demanda más participación y corresponsabilidad en los asuntos públicos, no debe haber parcelas de la misma en la que aquella (la familia) se vea apartada, o sólo sea invitada a participar a título de oyente. El actual marco legal de participación de las familias en la gestión de los centros de enseñanza se está mostrando, en la práctica, incapaz para hacer posible la corresponsabilidad de las familias en el funcionamiento de la escuela. La historia de las AMPAS lo atestigua insistentemente.

Es urgente desburocratizar los centros de enseñanza para que estos estén más pendientes de atender a la realidad de su entorno que a las directrices emanadas de instancias alejadas de la vida de los centros. “Las escuelas, escribe Hargreaves (2003, 35), ya no pueden ser castillos fortificados dentro de sus comunidades”. Confiar a la sola aplicación de estrategias o recursos didácticos la tarea de educar, sin cambiar la estructura organizativa de la escuela, constituye un “brindis al sol”. Las nuevas demandas sociales a la escuela exigen *formas nuevas de organización de los centros*.

Es necesario, además, un cambio en la *cultura de enseñar*, una nueva filosofía de la educación que invierta las prioridades y los papeles de los agentes de la enseñanza, que sitúe al profesor en un

escenario distinto y lo coloque en una “situación ética” en la que el alumno deje de ser objeto de “conocimiento y de control” para convertirse en interlocutor necesario en su proceso de construcción personal. Por ello demandamos una *competencia moral* en los profesores que dé a la tarea de enseñar la dimensión ética que toda acción educativa de suyo reclama (Ortega, 2004).

“No se han hecho en serio las cosas sino cuando de verdad han hecho falta”, escribe Ortega y Gasset (1973, 49). Este es el momento en el que hace falta “tomar las cosas en serio” y afrontar los cambios necesarios en la institución escolar. Creemos que merecería la pena arriesgarse a ensayar, en algunos municipios, un nuevo modelo *autogestionado* de escuela que garantizase los contenidos mínimos curriculares comunes a todos los centros de enseñanza y el respeto a nuestros principios constitucionales. Esta autogestión haría posible regirse por normas emanadas de la propia comunidad educativa y orientarse por un proyecto educativo de centro que responda a las necesidades e intereses de los alumnos y del medio en el que está ubicado.

La autonomía, así concebida, convertiría al centro en un ámbito de expresión de aquellos valores y preferencias con los que se identifica la propia comunidad educativa, y la elección de centro estaría basada en la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos, y no en la elección de un producto ya cerrado. La formación de *ciuda-*

danos, desde los centros de enseñanza, exige la implicación de todos los miembros de la comunidad como agentes de cambio insustituibles y la conjunción articulada de las escuelas con la comunidad, empezando por la propia familia. Familia, estado, escuela y sociedad civil se encuentran en una nueva encrucijada de responsabilidad social compartida respecto de la educación que nos obliga a repensar no sólo la educación (Tourrián, 2006), sino a buscar nuevas formas de organización de nuestro sistema de enseñanza.

Dirección del autor: Pedro Ortega Ruiz. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación. Universidad de Murcia. Campus Universitario de Espinardo-Murcia (España). C.P.: 30.071. E-mail: portega@um.es

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 23.X.08

Bibliografía

- ARENDE, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona, Península).
- BARCELONA, P. (2006) *Strategie dell'anima* (Troina, Città Aperta).
- BAUMAN, Z. (2001) *La sociedad individualizada* (Madrid, Cátedra).
- BAUMAN, Z. (2005) *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos* (México, FCE).
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (2003) *La reinención de la familia* (Barcelona, Paidós).
- BOLÍVAR, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común, *Revista de Educación*, 339, pp. 119-146.
- BOLÍVAR, A. (2007) *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura* (Barcelona, Graó).
- CÁMARA, G. (2007) Las necesidades del consenso en torno al derecho a la educación en España, *Revista de Educación*, 344, pp. 61-82.

- COLOM, A. J. y RINCÓN, J. C. (2007) *Educación, República y Nueva Ciudadanía* (Valencia, Tirant lo Blanc).
- COOPER, D. (1976) *La muerte de la familia* (Barcelona, Ariel).
- CASTRO, J. A.; ADONIS, D. y RODRÍGUEZ, M. (2001) ¿Es la actitud violenta de los adolescentes un producto de la educación familiar? Un análisis causal en función del género, *Revista de Ciencias y de Orientación Familiar. Familia*, 23, pp. 25-44.
- DÍEZ, S. y HERNÁNDEZ, V. (2007) *Evaluación y medida de la participación de los padres en el centro* (S. Sebastián, Actas del XII Congreso Nacional de Modelos de Investigación Educativa), pp. 83-299.
- DUBET, F. (2006) *El declive de la institución* (Barcelona, Gedisa).
- DUCH, L. (1997) *La educación y la crisis de la modernidad* (Barcelona, Paidós).
- DUCH, L. (2004) *Estaciones del laberinto* (Barcelona, Herder).
- ELZO, J. (1999) *Jóvenes españoles 99* (Madrid, Fundación Santa María).
- ELZO, J. (2004) La familia entre la añoranza estéril y las incertidumbres de futuro, AA.VV. *La familia en la sociedad del siglo XXI* (Madrid, FAD).
- ESCÁMEZ, J.; GARCÍA, R.; PÉREZ, C. y LLOPIS, A. (2007) *El aprendizaje de valores y actitudes. Teoría y práctica* (Barcelona, Octaedro).
- ESCUADERO, J. M. (2005) Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realzar, en ESCUDERO, J. M.; GUARRO, A. y MARTÍNEZ, G. *Sistema educativo y democracia* (Madrid, Octaedro), pp. 9-39.
- EVANS, G. (2004) The environment of childhood poverty, *American Psychologist*, 59, pp. 77-92.
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (2007) Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario, *Revista de Educación*, 344, pp. 41-59.
- GARCÍA, F. J. (1998) Aproximación conceptual a las relaciones familia-escuela, *Bordón*, 50:1, pp. 23-34.
- GARCÍA-BACETE, F. J. (2003) Las relaciones escuela-familia: un reto educativo, *Infancia y aprendizaje*, 26:4, pp. 425-437.
- GARCÍA ROCA, J. (2007) *Educación para la ciudadanía* (Barcelona, Cristianisme i Justícia).
- GARRETA, J. (2008) *La participación de las familias en la escuela: Las asociaciones de madres y padres de alumnos de España* (Madrid, CEAPA-Universitat de Lleida).
- GOMARIZ, M^a A.; PARRA, J.; GARCÍA SANZ, M^a P.; HERNÁNDEZ, M^a A. y COBACHO, J. (2008) *La comunicación entre la familia y el centro educativo* (Murcia, Consejería de Educación, Ciencia e Investigación).
- GONZÁLEZ, P. (dir.) (2006) *Jóvenes españoles 2005* (Madrid, Fundación Sta. María).
- GONZÁLEZ-ANLEO, J. (dir.) (1998) *Familia y escuela. Diagnóstico del sistema educativo* (Madrid, Instituto Nacional de Calidad de la Educación).
- HARGREAVES, A. (2003) *Replantear el cambio educativo* (Madrid, Amorrortu).
- IGLESIAS de USSEL, J. (1998) *La familia y el cambio político en España* (Madrid, Tecnos).
- INNERARITY, D. (2001) *La ética de la hospitalidad* (Madrid, Península).
- KOENING, A.; CICHETTI, D. y ROGOSCH, F. (2004) Moral development: The association between maltreatment and young children's prosocial behaviors and moral transgressions, *Social Development*, 13, pp. 97-106.
- KOCHANASKA, G. (1997) Mutually responsive orientation between mothers and their young children, *Child Development*, 68:1, pp. 94-112.
- LEVINAS, E. (1993) *Humanismo del Otro Hombre* (Madrid, Caparrós).
- MANEN, V. (1998) *El tacto en la enseñanza* (Barcelona, Paidós).
- MARTÍN-MORENO, Q. (2000) *Bancos de talento. Participación de la comunidad en los centros docentes* (Madrid, Sanz y Torres).
- MARTÍNEZ, G. (2005) Sombras y luces de la relación familia y escuela, en ESCUDERO, J. M.; GUARRO, A.; MARTÍNEZ, G. y RIU, X. *Sistema educativo y democracia* (Madrid, Octaedro), pp. 99-150.
- MEIL, G. (2006) *Padres e hijos en la España actual* (Madrid, Fundación "La Caixa").

- MÈLICH, J. C. (2002) *Filosofía de la finitud* (Barcelona, Herder).
- MÈLICH, J. C. (2006) *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación* (Buenos Aires, Miño y Dávila).
- ORTEGA y GASSET, J. (1973) *Obras Completas. Vol. VI* (Madrid, Revista de Occidente). 7ª ed.
- ORTEGA, P. (2006) Sentimientos y moral en Horkheimer, Adorno y Levinas, **revista española de pedagogía**, 235, pp. 503-523.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2001) *Los valores en la educación* (Barcelona, Ariel).
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2003) Familia y transmisión de valores, *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 15, pp.33-56.
- ORTEGA, P. y MÍNGUEZ, R. (2004) Educar para una cultura medioambiental, *Revista de Educación*, número extraordinario, pp. 271-294.
- ORTEGA, P. (2004) La educación moral como pedagogía de la alteridad, **revista española de pedagogía**, 227, pp. 5-30.
- ORTEGA, P. (2007) La familia como espacio educativo, *Carthaginensia*, XXIII, julio-diciembre, pp. 309-329.
- ORTEGA, P.; TOURIÑÁN, J. M. y ESCÁMEZ, J. (2006) La educación ciudadana en una sociedad multicultural y compleja, *Revista Portuguesa de Pedagogía*, 40-2, pp. 8-35.
- ORTEGA, P. y HERNÁNDEZ PRADOS, Mª A. (2008) Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores, *Revista Iberoamericana de Educación*, 45:4, pp. 1-5. <http://www.rieoei.org/deloslectores/2415Ruiz.pdf>
- PENALVA, J. (2007) La descentralización educativa: problemas de aplicación, *Revista Iberoamericana de Educación*, 42:5, pp. 1-15.
- PEREA, R. (2006) La familia como contexto para un desarrollo saludable, **revista española de pedagogía**, 235, pp. 417-428.
- PÉREZ DÍAZ, V.; CHULLA, E. y VALIENTE, C. (2000) *La familia española en el año 2000* (Madrid, Argenteria-Visor).
- PÉREZ DÍAZ, V.; RODRÍGUEZ, J. C. y SÁNCHEZ FERRER, L. (2001) *La familia española ante la educación de sus hijos* (Barcelona, Fundación La Caixa).
- RIVAS, S. (2007) La participación de las familias en la escuela, **revista española de pedagogía**, 238, pp. 559-574.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1997) *El crisol de la participación. Investigación sobre la participación en Consejos Escolares de centros* (Archidona, Aljibe).
- SLOTERDIJK, P. (2003) *Esferas III* (Madrid, Siruela).
- TOURAINÉ, A. (2005) *Un nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy* (Barcelona, Paidós).
- TOURIÑÁN, J. M. (1995) La descentralización educativa. Análisis desde la experiencia universitaria de Galicia, **revista española de pedagogía**, 202, pp.397-435.
- TOURIÑÁN, J. M. (2006) Educación en valores y experiencia axiológica: el sentido patrimonial de la educación, **revista española de pedagogía**, 234, pp. 227-247.
- WALLERSTEIN, J. S.; LEWIS, J. M. y BLAKESLEE, S. (2000) *The unexpected legacy of divorce* (New York, Hyperion).
- ZUBIRI, X. (1992) *Sobre el sentimiento y la volición* (Madrid, Alianza-Fundación Xavier Zubiri).

Resumen:

Las difíciles relaciones entre familia y escuela en España

El presente trabajo aborda la cuestión, siempre pendiente, de la cooperación entre familia y escuela. Esta cooperación se justifica por la necesidad de que la institución escolar *eduque*, es decir, haga posible el aprendizaje de valores morales, y la tarea de *educar* exige la mediación de la *experiencia*. Por ello, la familia se convierte en un medio indispensable de educación como lugar privilegiado de la experiencia del valor moral. Los autores proponen un cambio en la estructura organizativa de la escuela que permita a la familia participar activamente en la gestión de la escuela y hacerse corresponsable del proyecto educativo del centro.

Descriptores: Familia, escuela, cooperación, valores, educación, cambio, acogida.

Summary:

The difficult relations between family and school in Spain

This paper tackles the ever present issue of cooperation between family and school. Such cooperation is necessary if the school is to *educate* (i.e. facilitate the learning of moral values). Furthermore, *experience* is a required ingredient in the task of *educating*. The family is, therefore, a vital element of education since it occupies a key position in the experience of moral values. The authors advocate a change in the organizational structure of schools that will enable the family to participate actively in the running of the school and to be jointly responsible for the centre's educational project.

Key Words: Family, school, co-operation, values, education, change, reception.

