

Ante las ideas que parecen no tener futuro, respuestas fugaces sin historia, rostros que se desdibujan por falta de creencias, comunidades enteras que viven en el borde de la precariedad, la tarea de educar, entendida como el cultivo de la humanidad en las nuevas generaciones, está siendo invadida por sombras que no tienen trazos ni formas. El autor de esta obra lo advierte y se ocupa de decir que el verdadero educador encuentra ese llano sin arar y entonces la circunstancia le exige una respuesta ética, que no es otra cosa más que responsabilizarse del otro, incluso cuando no se han sentido sus manos o no se le conoce el timbre de la voz.

Cátedra Distinguida: Educación y Valores.



LA RESPONSABILIDAD COMO RESPUESTA EDUCATIVA

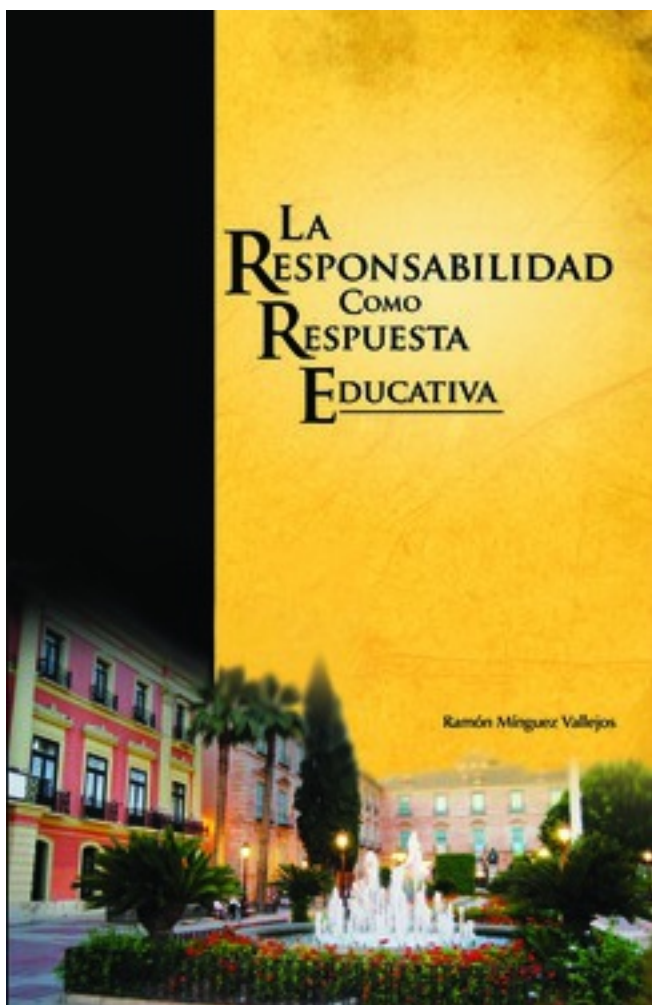
LA RESPONSABILIDAD COMO RESPUESTA EDUCATIVA

Ramón Mínguez Vallejos



LA
RESPONSABILIDAD
COMO
RESPUESTA
EDUCATIVA

Ramón Minguet Vallejos



LA RESPONSABILIDAD COMO REPUESTA EDUCATIVA

Ramón Mínguez Vallejos



Dr. Fernando León García
Rector del Sistema CETYS Universidad

Dra. Esther E. Mulnix
Vicerrectora Académica

C.P. Arturo Álvarez Soto
Vicerrector Administrativo

Dr. Alberto Gárate Rivera
Coordinador del Programa Editorial

© D.R. 2011 Ramón Mínguez Vallejos

Las características de esta publicación son propiedad
del Centro de Enseñanza Técnica y Superior
Calz. CETYS s/n Col. Rivera, Mexicali, B.C. México C.P. 21259
Tel. 52 (686) 567-3700
Impreso en Mexicali Baja California, México

ISBN

Diseño de portada: Ana Danitzia Verdugo Romero
Formación: Miguel Edmundo Ramírez Aldrete
Edición:

ÍNDICE

PRÓLOGO	7
ÉTICA DE LA VIDA FAMILIAR Y TRANSMISIÓN DE VALORES MORALES.	19
Introducción	19
La familia, comunidad ética de personas	22
Los valores, contenido educativo de la familia	27
Una propuesta de educación en valores en la vida familiar	32
Referencias bibliográficas	38
EDUCACIÓN Y VALORES EN FAMILIAS CON HIJOS ESCOLARIZADOS.	41
Introducción	42
1. Informe sociológico	
1. Tema de investigación	45
1.1. El análisis de la realidad familiar, una aproximación teórica	48
1.2. El estudio de la familia en la actualidad	55
1.3. ¿Nuevos modelos de familia?	60
1.4. Una perspectiva ética de la familia	64
1.5. Indicadores sociales de la familia en la actualidad	68
2. Metodología de investigación	78
2.1. El cuestionario: una descripción de las relaciones familiares y los valores	78
2.2. Composición sociodemográfica de la muestra	78
2.3. Valores y formas de transmisión	87
2.4. El empleo del tiempo en la vida familiar	104
3. Resumen y conclusiones	120
5. Anexos	127
LA ESCUELA HOY EN LA ENCRUCIJADA.	
HACIA OTRA EDUCACIÓN DESDE LA ÉTICA DE E. LÉVINAS.	149
Algunas señales de interrupción de la tarea educadora de la escuela	149
Educar es una demanda que viene del otro	156
¿Qué hacer en la escuela?	164
Referencias bibliográficas	172
LA RESPONSABILIDAD COMO RESPUESTA EDUCATIVA A LOS DESAFÍOS DEL PRESENTE	175
Introducción	175
¿Crisis de la educación o crisis de lo humano?	180
¿De qué responsabilidad estamos hablando?	189
Hacia un itinerario pedagógico de la responsabilidad	198
Referencias bibliográficas	209

PRÓLOGO

CULTIVAR LA HUMANIDAD

Las exigencias y los compromisos con la educación brotan en cada párrafo de este libro. Ese balance casi siempre inconquistable entre el ser y el deber ser asalta un enunciado tras otro. Resumir el caudal de planteamientos sobre la educación y sus fines en el cual el lector se introducirá apenas aborde la primera página del texto, es un riesgo que posiblemente no calculamos correctamente. Sin embargo, nos sentimos tentados a hacerlo. Tres tesis reclaman nuestra atención, entintados todos por la urgencia acogedora de la ética levinasiana.

1. Ante el desbordamiento de identidades que ya no son lo que eran, ideas que no tienen futuro, respuestas fugaces sin historia, rostros que se desdibujan por falta de creencias, comunidades enteras que viven en el borde de la precariedad, la tarea de educar, entendida como el cultivo de la humanidad en las nuevas generaciones, está siendo invadidas por sombras que no tienen trazos ni formas. Mínguez lo advierte y se ocupa de decir que el verdadero educador encuentra ese llano sin arar y entonces la circunstancia le exige una respuesta ética, que no es otra cosa

más que responsabilizarse del otro, incluso cuando no se han sentido sus manos y no se ha percibido los relieves del rostro.

2. Ya anclados en la ética de la responsabilidad, la acogida es como pelar la cebolla quitando cada una de sus capas para llegar a la parte medular del acto educativo. En las reflexiones del propio autor, educar es hacer surgir la palabra en el otro, pero no la mía o la de un erudito ajeno a la singularidad del que se educa, sino su propia palabra, la que va a ser su pasaporte al mundo, la que le va a dar el estatus de humano; dicho en otros términos, la que lo va a proteger en su fragilidad, y que debe ser renovada constantemente, como lo exige la naturaleza dialógica del ser humano.
3. El tercer eslabón se encadena desde la narración. Si el educar debe provocar el surgimiento de la palabra, entonces Mínguez lo plantea con toda claridad: la educación discurre en un mundo narrado. El educador relata, los otros cuentan, todos viven situaciones que rompen y rehacen la existencia humana. Desde la alteridad, esto es, dándole un sentido ético a la narración, se está ante un modo de salir de sí para escuchar al otro, al que es distinto, al que viene de lejos.

La palabra escrita provoca diversas reacciones en los lectores. Ello depende de su propia historia y del capital cultural con el cual se aborda un texto. Yo leo a Mínguez y automáticamente me voy al barrio, a la escuela enclavada en la zona marginada, ahí donde los rostros se cincelan a golpes toscos, secos, rudos. Aprovecho la dimensión pedagógica de la narración para expresar algunas ideas que me ayudan a clarificar la ética de la responsabilidad.

DESDE LA PROVISIONALIDAD DE LOS SANTORALES

Un par de profesores universitarios visitamos un barrio ubicado en la periferia de la ciudad. Veinte años de constituida y pareciera que todos los males sociales se concentran en ese espacio: precariedad, provisionalidad, contingencia. En palabras más simples: pobreza, marginalidad, incertidumbre, desesperanza. Paradójica-

mente esa zona se conoce con el nombre de Los Santorales. El director de una escuela primaria pública nos recibe en una modesta biblioteca, acompañado de cuatro o cinco padres de familia. Elegir esa escuela no fue circunstancial. Nosotros sabíamos que el director, sin conocer a fondo el discurso teórico de la pedagogía de la alteridad, era un educador que la practicaba en la cotidianidad. Luego entonces, queríamos escuchar los modos como las personas describen su espacio, el papel de la escuela, el trabajo de los profesores; queríamos ver si efectivamente el profe Rubén (así se le conoce amorosamente al director en cuestión), hacía surgir la palabra de los otros sin imponer la suya; queríamos, en concreto, poner en juicio y en duda permanente los planteamientos de Mínguez para determinar si hay manera de que éstos tengan carta de residencia en un trozo de la realidad.

Gloria, madre de familia de un par de niños que están la escuela, narra el primer hilo del relato.

—Llegamos aquí hará unos veinte años y nos encontramos con que sólo había cuatro casitas, lo demás era baldío. Recuerdo que cuando caminábamos por las calles estaba completamente oscuro y peligroso por las noches. Aquí duramos más de diez años sin luz ni agua, de hecho, primero tuvimos teléfono. De verdad le sufrimos mucho. Antes había canalitos, de ahí agarrábamos agua, después los taparon y vinieron las pipas, y así la colonia fue creciendo poco a poco. Ya cuando tuvimos luz y agua, la gente empezó a venir y la zona se fue poblando.

—Ante situaciones difíciles donde tienes que hacerle frente a los peligros, la gente tiende a echarse la mano. De primero éramos más unidos, convivíamos mucho porque siendo vecinos y estando buena parte del día en el lote de tu casa, empiezas preguntando por lo que ellos hacen, de dónde vienen, y al rato te haces compadre y la amistad se fortalece. Pero, cuando pasa el tiempo y crece el barrio, surgen los dimes y diretes (que no te juntes con *zutana*, no le hables a *fulana*) o problemas entre chamacos que luego se convierten en los conflictos de los adultos. Esa es una mala inversión, siempre la ha sido porque a los chiquillos se les olvida muy pronto el pleito

pero los grandes somos más rencorosos y dejamos de hablarnos por años. Yo me pregunto: ¿qué necesidad hay de eso? Pero así somos. Ahora, no sólo empezamos a tener problemas entre nosotros, sino que lo más grave que aqueja a esta zona es la violencia y el robo. No sé cuándo tuvimos que cercar nuestros lotes pero hoy día, caminen ustedes por la cuadra y verán que todas las casas tiene puertas con muchos candados y ya no hay ventanas sin rejas.

El punto clave de esta aproximación al contexto y a las relaciones que ahí se establecen lo proporciona Victoria, otra madre de familia de mayor edad que Gloria, con una pasión más reposada y de convicciones palpables.

—Yo me explico lo que dice Gloria de esta manera: cuando recién llegamos aquí éramos matrimonios jóvenes que empezamos a procrear hijos. Todavía muchas madres de familia no tenían que trabajar o si lo hacían, era ahí mismo, en su casa, poniendo una cenaduría, planchando ropa ajena o haciendo otras tareas. Después la economía se puso muy difícil y luego también en la televisión se empezaron a ver muchos programas o novelas donde la mujer trabajaba así es que, en parte porque el dinero no alcanzaba y en parte porque la mujer quería sentirse valiosa, las cosas cambiaron en las familias. Hoy trabajan la mamá y el papá y prácticamente los niños se quedan sin el cuidado de un adulto. Se preguntarán qué hacen por la tarde o dónde se la llevan los chamacos. Para encontrar la respuesta no hay que ir a la Cámara de Diputados: viendo la televisión o en la calle. Empieza a haber poco o nada de oportunidades para ellos. Yo veo mucha vagancia porque los padres no están en casa y los descuidan. Tampoco los justifico, sólo me explico esa situación porque los trabajos son muy malos, mal pagados, de fuerte maltrato físico. Muchos trabajan en las fábricas en horarios de siete de la mañana a cinco de la tarde. El sueldo no llega a los mil pesos a la semana, así es que, los dos se tienen que ir a chambear. Cuando los hijos regresan de la escuela a la una de la tarde y no hay una abuela o una tía que los cuide, se imaginan ustedes lo que esos chiquillos hacen toda la tarde.

Armando, el único hombre del grupo —además del profe

Rubén— no toca sino hunde el dedo en la llaga para levantar más polvo de la deteriorada arena en la que está convertida la zona de Los Santorales.

—Escuché con atención lo que dicen las señoras Gloria y Victoria y estoy en completo acuerdo. Nomás quiero agregar algo sobre el problema de la violencia. Yo tengo un hijo de dieciocho años y le digo que en la calle no va agarrar algo bueno. Él me escucha lo mismo que a su mamá, pero tiene amigos que jalan la cuerda para el otro lado, diciéndole que ya está grande para que sus papás le digan lo que tiene que hacer o dejar de hacer. Es una lucha de todos los días que tenemos que dar mi esposa y yo porque es nuestro hijo, lo queremos, y esperamos que sea un hombre de bien. Si los otros padres no se preocupan por los suyos, yo por el mío sí, así que me lo llevo a jugar futbol y le pido que me ayude con otros niños que andan en los campos pegándole patadas a un balón. Muchos dirán que ya está grande para que lo lleve a la esquina donde está la tienda de abarrotes para que tome el camión que lo lleve a la prepa pero, lo hago porque en la siguiente cuadra ya están los otros de la camada pero maleados diciéndole que para qué pierde el tiempo en la escuela, que eso no está curada. A las nueve de la noche lo espero en la parada del camión porque en cuanto salen los muchachos de la escuela ya los están esperando simplemente para quitarles los tenis, el celular, cualquier objeto de valor; incluso chamaquitos que estuvieron aquí con él en la primaria los hemos visto perdidos completamente en la calle. Pero eso es por mucha falta de oportunidades, tanto educativas como de trabajo.

—El otro día unos vagos, chamacos jovencitos, casi matan a un señor ya grande nomás para robarle. Ahí lo tenían en una esquina pegándole patadas y puñetazos y el pobre hombre tirado en el suelo protegiéndose la cara. Yo iba pasando en mi carro y les pité, luego salieron corriendo y yo me bajé para ayudar al pobre anciano y llevarlo a su casa. Esos chavitos de nueve, diez años que empezaron en la calle, a los trece, catorce, ya se drogan, planean maldades, grafittean las paredes, en pocas palabras, se dedican a andar perdiendo el tiempo. Los niños son como esponjas, se la pasan en

las banquetas viendo como los jóvenes se drogan, entonces llega el momento en que por curiosidad ellos se acercan a la droga y de ahí surge el vandalismo. Empiezan por robar en casa: que ya se perdió el radio, un reloj de la mamá, unos pantalones nuevos que el niño se llevó para comprar droga. Después vienen los pleitos entre las pandillas de los barrios donde se pegan con todo, hay balazos y hasta muertos. Aquí no se puede andar en la calle una vez que se oscurece.

El papel de la escuela en esa comunidad de desventura llega a la mesa redonda de la biblioteca. Nos interesa captar la dimensión que tiene esta institución en el discurso de los padres. Es Gloria, la de mejor memoria, la que toca el hilo de la historia.

—La escuela empezó con unas lonitas que colocábamos para hacer sombra. Los primeros profesores que llegaron nos pedían cooperación. Yo no tenía hijos y les decía: para qué me piden si yo ni hijos tengo. Me contestaban que algún día los tendría lo cual resultó cierto. Ya después cooperaba para que le pusieran su cerquito de malla y todo eso. Así, este lugar fue pareciendo más escuela cada vez. Es que pienso que los salones son parte de nuestras vidas, no como en la época de nuestros papás donde era muy común entre los niños ni ir a estudiar. Ahora es distinto, por lo menos en lo que a la primaria se refiere.

Cuando se toca el tema de la escuela, Victoria se reacomoda en la silla, solamente a la espera de intervenir. Gloria concluye y entonces lo hace:

—Gloria, yo creo que te faltó decir una cosa muy importante: en efecto, la escuela fue creciendo pero no con la fuerza de ahora que está el profesor Rubén con nosotros. Esta escuela es en nada parecida a lo que era antes. Este señor es un verdadero líder que se ha ocupado de que tengamos espacios dignos. Por eso, la otra vez que me dio la noticia de que se andaba queriendo ir, yo le dije: ¡no! ¿A dónde cree que va si todavía hay mucho que hacer aquí? Lo vamos amarrar. Mis respetos para el director la escuela. Y eso no lo digo nomás por halagarlo. Ustedes se acordarán que antes los niños lonchaban a la hora del recreo en el patio de piso de tierra; ponían sus

loncheras, el jugo y los tacos de harina. Era una cosa hasta natural de tanto que lo hacían. El profe vio eso y nos dijo: esto no puede ser. Y que va y viene buscando recursos hasta que construyeron los comedores, pusieron columpios, y en estas semanas están arreglando la cancha de futbol. Esa energía contagia y aquí tiene a las madres de familia, colaborando para que todavía seamos mejores.

—Sin embargo —continúa la misma Victoria—, eso no es lo más apreciable que tiene el profe Rubén. Les platico. Hubo un tiempcito que un hijo que tengo en la preparatoria se me andaba desbalagando. Estaba en segundo semestre y un día, de buenas a primeras, me dijo: -Ya no quiero ir a la escuela-. Yo iba a las juntas con los maestros y me daba cuenta que no tenía problemas con las calificaciones. Entonces mi ansiedad crecía porque no sabía la razón. Si tienes cerca a alguien que te ayude a pensar, pues hay que apoyarse en esa persona. Fui con el profe Rubén y como él conocía a mi hijo y es muy bueno para inspirar confianza, pronto descubrimos el problema: unos muchachos de su grupo navajearon su mochila y él tenía miedo que luego lo apuñalaran. Afortunadamente en la escuela lo cambiaron de turno y mi hijo ya va en sexto semestre. Yo pienso que habemos muchas mamás que le echamos todos los kilos para que nuestros hijos se superen, sigan estudiando y sean algo bueno en la vida. Pero también la realidad del trabajo nos dificulta el estar muy al pendiente. Yo fui tesorera de la sociedad de alumnos de la primaria y nos dábamos cuenta que muchas veces hasta parecía que los profesores querían golpear a los padres de los niños al ver el desinterés por sus hijos. Cuando los niños vienen solos nos ha tocado lavarles la carita; en invierno les ponemos un suéter porque a pesar del frío vienen en una camiseta y eso quiere decir que hay problemas familiares. No falla: si vemos a los niños descuidados algo está pasando, y ellos como esponjita nomás les habla uno bonito y sueltan todo lo que traen.

El profe Rubén había querido participar un par de veces pero no se lo habíamos permitido. Era nuestra condición de escucha y era la narrativa de los marginados la que permeaba esa tarde en aquella modesta biblioteca. A él le teníamos reservada la parte fi-

nal. Si como decíamos al inicio de este relato, Los Santorales estaban entintados por la incertidumbre, ¿habría buenas historias de las cuales asirse para mostrar que, aún en esa circunstancia, era posible mostrar a un educador que rompía inercias de la condición humana y que con su diario discurrir por el mundo, con el testimonio como bandera, podía hacer surgir la voz y la historia del otro, como una leve posibilidad del logro de su libertad? Perfilamos las interrogantes hacia su experiencia, pensando tocar el principio intelectual y el fondo emocional. Le dijimos que captamos que el crecimiento en Los Santorales y en la ciudad misma ha ido provocando algunos problemas a los cuales no se enfrentaron los fundadores. Uno de ellos, quizás el más serio, es la manera cómo los niños y adolescentes van abandonando la escuela y toman la calle por su hogar con las consecuencias que eso trae, principalmente la violencia, la drogadicción, los embarazos prematuros y la desintegración familiar. Sin embargo, subrayamos por específicos y notablemente valiosos los esfuerzos de las familias sobre las buenas conductas que emanan del seno familiar. ¿Cómo hablar de esperanza aquí? ¿Cómo decir que la escuela, cuya función primigenia es cultivar esa esperanza, lo está logrando? ¿Cómo decir que el profesor, sujeto moral, está responsabilizándose del otro, se está entregando, está gestando una nueva condición de vida en los estudiantes? ¿Cómo recuperar la ética familiar? Rubén sigue atento el hilo del planteamiento. Luego, frotándose la frente, expresa con esa voz fuerte y clara de profesor antiguo:

—Cuando llegué a Los Santorales hace cuatro años, lo primero que hice fue pasar frente a esta escuela, una escuela totalmente fea, una comunidad totalmente fea, y yo me decía: -Cómo voy a trabajar, no puedo trabajar aquí-. Di vueltas y vueltas pensando hasta que me bajé del auto y abrí la puerta de la escuela. El primer recibimiento me lo dio la señora Victoria, y no fue precisamente con pastel y nieve. -¿Usted va a ser el nuevo director?-. En efecto señora, -le respondí-, al tiempo que le extendía la mano y le decía: -Profesor Rubén, para servirle. Yo noté que me dio la mano muy forzada y a los dos segundos supe el porqué. -¿Por cuánto tiempo? ¿Acaso tres meses

como el anterior? A nadie le gusta venir a esta colonia, no la consideran digna de ustedes. ¿Cuánto tiempo profe, cuánto?-. Yo apreté su mano, la vi directamente a los ojos y le respondí: -El tiempo en que ustedes y nosotros, los profesores, transformemos este espacio en una escuela bonita. No yo, no usted, entre todos. Ya lo verá.

Esa forma de preguntar, dejando a un lado los ribetes de violencia, tienen que ver con la esperanza, de cómo confiamos en alguien que no conocemos, que se va hacer cargo de la escuela y en eso me dije: -Voy a venir a una escuela que está fea, pues por algo vengo-. Y nació ese compromiso. Todos los días que voy entrando a esta colonia la veo cada vez más bonita, no digo que fui yo o que fue Armando, Gloria, Victoria. No uno, sí todos. Ya nos pavimentaron la calle de enfrente. ¿Qué ganamos? Mucho, no sólo que el polvo se reduce y que a la larga los chiquillos sufrirán menos la tos y las alergias, sino a valorar que el trabajo colectivo rinde frutos. Ahora que les escucho hablar me digo: la esperanza de la comunidad está puesta en la escuela, en el director, en el profesor, en el de la tienda escolar, está puesta en todos. Como dice Armando: basta que nos demos cuenta que somos parte de un colectivo con objetivos bien claros. Mi esperanza diaria radica en ser el primero en llegar, con los zapatos bien boleados y la camisa bien planchada, abrir la puerta de la escuela y darle los buenos días a los papás para que entendamos que la buena relación entre el profesor y el papá, tiene que ser más cercana, más afable, más humana, y no encerrarme en una oficina y que no me conozcan, necesito conocerles.

Después de cuatro años puedo decir que conozco al 80% de los padres de familia de esta escuela y si me los encuentro en la calle sé quiénes son. Por eso hemos formado una relación de esperanza, de poder avanzar un poquito más y eso nos compromete a seguir ejemplos: a llegar temprano, a estrecharnos la mano. Hace poco llegó una profesora de preescolar y me preguntaba: -Profe, ¿hoy no va a ir al jardín de niños a solicitar los expedientes de los niños que entraron a esta escuela?-. -Sí, voy la próxima semana-. Hay un proyecto de trabajo donde sabemos que el expediente del niño es muy importante; todo lo que se construya en el jardín de niños es

relevante, por eso vamos a los centros escolares de donde egresan nuestros futuros alumnos para solicitar cada expediente. Una vez que están en nuestras manos, se los entregamos a las maestras de primer año. Nuestra intención no es acumularle documentos, sino tener antecedentes que nos permitan enterarnos de quién eres tú educando, quién soy yo educador, y cuál es nuestra relación. Que se vaya enriqueciendo esa información y así el niño de primaria se presentará con su expediente a la secundaria y sus maestros no se encontrarán con que es un niño nuevo, si no que llega fulano de tal con un antecedente, con una familia, con una historia personal que lo identifique.

¿Qué es lo que queremos para nuestros hijos y para los alumnos de esta escuela? Queremos que no tengan la misma vida que nosotros, y esa es una esperanza tremenda de sentir que aquél que estoy trayendo a la escuela va a tener una oportunidad de transformación en sí como sujeto único, pero también como una persona que le apueste y que se comprometa con la transformación social que le urge a esta comunidad. Todas las noches me acuesto y le doy vueltas en la cabeza al tema de comprometer al dueño de la empresa que tiene como trabajador a mi padre de familia, cómo comprometerlo para que venga a mi escuela a informarse. Si en su empresa trabajan cincuenta de mis padres de familia, quiero que se interese en decir: —Si tú tienes cinco hijos, cada uno de ellos los tengo contemplados en mi nómina con una beca de cincuenta o cien pesos. Si tu hijo deja de ir a la escuela, perderás ese apoyo económico-. Así tendríamos más niños, más papás y más oportunidades de resolver nuestros propios problemas cuando el niño se mantiene en la escuela; eso tiene que ver con un compromiso ya no nada más social y político sino un compromiso a nivel del empresario. En fin, se pueden hacer tantas cosas. Un profesor que verdaderamente profesa la vocación, sabe que la enseñanza de contenidos en realidades como las nuestras, es insuficiente. Hay que estar ahí, con toda la humanidad bien puesta para que las tormentas no hundan al barco. ¿Ustedes creen que no duele saber que cada verano egresan de esta escuela sesenta niños y que de ellos menos de cincuenta entraron a

la secundaria? Y los otros diez, quince, con apenas trece años, ¿dónde están? ¿Qué están haciendo? ¿En qué tragedia moral naufragan?

El profe Rubén testimonia de muchas maneras el enjambre teórico que Ramón Mínguez Vallejos eslabona en esta obra y que él mismo remata con esta frase: el educador es el que propone actividades educativas que le llevan a tratar cuestiones que están relacionadas con lo que hay de valor en la vida humana. Lo que vemos en Los Santorales es que, en medio de un peligroso barranco, emergen voces que luchando aún entre sueños, se esfuerzan por cultivar la humanidad en las nuevas generaciones. A pensar en ello nos ayuda la ética de Lévinas a la que tan bien se acoge nuestro colega y amigo, Ramón Mínguez.

Alberto Gárate Rivera. Luis E. Linares Borboa.

ÉTICA DE LA VIDA FAMILIAR Y TRANSMISIÓN DE VALORES MORALES¹

INTRODUCCIÓN

Es frecuente escuchar entre expertos de las ciencias sociales que hay una profunda fractura de los criterios y referencias fundamentales de la convivencia social, cuya manifestación más evidente es la situación de fragilidad en la que están inmersas las relaciones interpersonales. Dicha situación no es una crisis más, sino en su raíz es una crisis del modo de vivir como seres humanos a comienzos de este siglo. Sería apresurado y un tanto imprudente pensar que esto no tiene serias implicaciones en el ámbito de la educación, especialmente desde el supuesto de que nuestro espacio y tiempo vital reclama desde sí mismo nuevas reformulaciones.

De este modo, ofrecer ayuda a hombres y mujeres de hoy para la creación de ámbitos humanizadores de la vida cotidiana es donde debería situarse lo específico de la pedagogía como praxis de dominación de la contingencia (Duch, 2002). Así pues, saber a qué

¹Este estudio ha recibido ayuda económica de la Fundación Séneca, Agencia Regional de Ciencia y Tecnología de la Región de Murcia, a través del proyecto de investigación 05718/PHCS/07, financiado con cargo al Programa de Generación de Conocimiento Científico de Excelencia.

atenerse y hacer habitable nuestra vida es una de las cuestiones de mayor interés pedagógico que lleva a la necesidad de un nuevo replanteamiento de la tarea de educar para abrir horizontes que eviten la descolocación y la desestructuración de los seres humanos en el interior de esta sociedad.

Precisamente, las coordenadas por las que discurren hoy las relaciones interpersonales no son favorables a una vida más cordial y atenta a la demanda del otro, porque las distintas esferas en las que discurre la vida humana se manifiestan como escenarios de un fuerte individualismo y sin interés por todo lo que no sea la afirmación de sí mismo. El otro es visto como un extraño, alguien que aparece fuera del ámbito propio poniendo en cuestión nuestro equilibrio personal, lo cual favorece un clima de desencuentro e indiferencia creciente en todos los ámbitos sociales. A consecuencia de esta situación, no resulta extraño que se afirme hoy día que uno de los rasgos más negativos de nuestra sociedad sea la pérdida de confianza, es decir, la creciente anonimización de la otra persona y, como tal, un autodistanciamiento cada vez mayor de ella (Schütz, 1993). Y, sin embargo, se añora una guía fiable que oriente nuestras elecciones, alguien a quien le reconocemos autoridad porque nos ayuda a vivir de modo humano. Pero, como afirma Bauman (2009, 28), “las autoridades están en pugna y ninguna de ellas parece tener el poder suficiente para darnos el grado de seguridad que buscamos. En último término, no confiamos en ninguna autoridad, al menos no por demasiado tiempo, y nos resulta inevitable sentir desconfianza de cualquiera que proclama su infalibilidad”. Tal vez, en un momento de desencanto cultural tan profundo como el actual, no habría que olvidar que la desconfianza afecta directamente a la credibilidad de las transmisiones, al qué y cómo educar hoy día, porque se percibe una tendencia cada vez más acusada de que lo que transmiten las agencias educadoras a las nuevas generaciones ya no es, como lo era antes, los puntos de referencia obligados de la vida de las personas, sino que se ha convertido nada más en una opinión completamente revisable.

Especial atención merece lo que ocurre en la vida familiar, por-

que se advierte otro obstáculo, además de los mencionados, que está afectando negativamente a la instalación humana de niños y adolescentes en su vida cotidiana. Los cambios tan frecuentes y, en ocasiones, tan traumáticos que están ocurriendo en la convivencia familiar están repercutiendo negativamente en la tarea educadora de madres y de padres. Tales cambios están produciendo la proliferación de comportamientos contradictorios, la escasa implicación personal en el cuidado familiar o el poco tiempo de dedicación a los hijos que, a fin de cuentas, suele acarrear un peligroso aumento de su irresponsabilidad como educadores. A pesar de éstas y otras situaciones problemáticas de las familias, hoy se piensa que la vida familiar es un espacio privilegiado donde niños y adolescentes aprenden a priorizar valores morales que les ayudarán a crecer como personas. La familia, con toda su diversidad y con la aparición de nuevos modelos familiares, constituye la primera instalación de las nuevas generaciones en su tiempo y en su espacio. Como escenario de acogida y de reconocimiento (Duch y Mèlich, 2004), es el lugar donde se producen, antes que en otros lugares, las transmisiones más influyentes, significativas y, probablemente, duraderas a lo largo de la vida de las personas.

Por ello, las familias de hoy están necesitadas también de un replanteamiento educativo como institución encargada de la transmisión de normas, valores y modos de comportamiento a la luz de los acontecimientos actuales. Si hay un deseo latente de que la familia siga siendo un lugar de “arqueología” para la edificación de las nuevas generaciones, también se intenta que la convivencia familiar sea un “gran ensayo” en el que los individuos encuentren la acogida necesaria como reconocimiento de su persona para afrontar las dificultades del presente y del futuro. Así pues, creemos pertinente el planteamiento de las siguientes cuestiones: ¿Es posible apostar por una educación ética en un espacio sometido a tan fuertes contrastes como es la vida familiar? ¿Es posible contribuir desde la pedagogía a que la familia tome conciencia de que es el protagonista principal con el que, a través de su testimonio, los individuos comienzan una trayectoria personal y novedosa?

1. LA FAMILIA, COMUNIDAD ÉTICA DE PERSONAS

A menudo la familia se ha interpretado como una institución, un lugar de estabilidad y de organización jerárquica entre sus miembros, permaneciendo esta característica como uno de los elementos comunes de la vida familiar. Además, al hablar de familia se hace referencia a arraigo, a vínculos sólidos entre varias generaciones que aseguran la socialización primaria y la unidad económica de sus miembros (Dubet y Martucelli, 2000). De este modo, es frecuente describir a la familia especialmente tradicional o burguesa como una agrupación humana “cuyas relaciones internas están socialmente institucionalizadas según normas de parentesco” (Pastor, 2002, 23). Pero el fuerte aumento en los últimos años de divorcios, uniones libres, nacimientos fuera del matrimonio, etc., ha favorecido la percepción de que existe una amplia diversidad de vida familiar (Pichardo, 2009). Admitida la existencia de nuevos modelos familiares y reconocida la crisis de la familia tradicional (Beck-Gernsheim, 2003), lo que aparece con mayor nitidez es un cambio profundo que en la misma se ha producido en los últimos tiempos, de modo que hoy se sigue hablando de “familias” como el lugar donde se hace efectiva la articulación de la vida personal, no sólo en cuanto a una simple cuestión de vínculos afectivos, sino también y especialmente de cómo esos vínculos hacen posible la construcción de identidades, de diferencias y de pluralidades.

El carácter de laboratorio que se le atribuye a la vida familiar no puede obviar el hecho de que cualquier individuo piensa y actúa en el seno de una determinada tradición cultural en la que se inscribe un fondo y unas formas de vida familiar. Desde ahí se desarrollan un conjunto de experiencias concretas que representan “mi” entorno vital más significativo y compartido con otros, no como réplica individualista sino como espacio de alteridad, esto es, “un existir familiar que no es el de la reciprocidad de libertades separadas, sino una reciprocidad más original que puede ser planteada como verdadera comunidad” (Domingo, 2006, 23). Así pues, no es difícil comprender que para encontrar significado a las familias actuales

como una comunidad de personas aliadas por el amor es preciso remitirse a hechos que la caracterizan como realidad peculiar.

Los motivos para fundar una familia han cambiado en los últimos decenios. Mientras que lo constitutivo de la familia tradicional ha sido la alianza interpersonal entre un hombre y una mujer y que se proyecta en unos hijos (Blanco, 2010), en los últimos tiempos ocupa un lugar prevalente la relación sentimental y de compromiso de la pareja para constituir una familia. Aunque ha dejado de saberse con claridad qué o quién constituye una familia, son bastantes las familias que hoy se fundan en elecciones subjetivas. Lo que ahora se busca con la palabra familia es el carácter de proximidad afectiva, el cuidado personal o la vivencia cordial. A menudo, familia es un asunto de libre elección que depende del clima emocional de la pareja. A consecuencia de esta preferencia (Marí-Klose et al. 2010), una de las prioridades de las relaciones familiares ya no es el hecho de tener hijos y de educarlos, al menos en un alto porcentaje de parejas jóvenes (Iglesias de Ussel, 2009). Eso no significa que la función educadora de los hijos no sea importante en la vida familiar, pero resulta problemática una convivencia en la que se pueda compatibilizar las aspiraciones individuales de la pareja con la aceptación del otro, del hijo o de la hija que necesita de bastante tiempo compartido para llegar a ser alguien. A nuestro juicio, familia es sinónimo de estabilidad, de vínculos y de responsabilidad; pero también disponer de tiempo para la creación de oportunidades vitales que hagan visible un estilo de vida compartido. La posibilidad de edificar una comunidad familiar nos remite a una estructura que vaya más allá de la centralidad de la vida en pareja, lo que supone apertura a crear experiencias para preservar lo valioso de la vida en familia.

De un modo u otro, la comunidad familiar no es sólo un intercambio gratificante de pareja, sino también se necesita renovar y ratificar un proyecto de vida en común. Y este proyecto encuentra su justificación en una estructura superior a la individualidad de cada uno de sus miembros. Hay familia cuando el proyecto de vivir juntos se desenvuelve en una relación ética. Lo ético es, a nuestro juicio, lo que define a la familia como comunidad de personas, “por-

que expresa una relación de dos,... que tiene lugar hic et nunc y que no ha sucedido antes ni tampoco podrá volver a suceder” (Mèlich, 2010, 49). También cabe expresar el carácter ético de la vida familiar como ethos, como espacio de reconocimiento moral y acogida sin condiciones. “Familia es, sobre toda otra consideración, comunidad de acogida incondicional, y cualquier otra definición es, por naturaleza, imperfecta” (García Carrasco, 2007, 199).

Resulta imposible pensar un hogar en donde el otro no pueda ser acogido. Para el hijo, la experiencia de ser acogido significa receptividad, apoyo y confianza; es sentir la presencia real de los adultos bajo la condición de padres y/o de madres que se convierten en orientación, acompañamiento y guía. En una palabra: cuidado. De extraordinaria densidad antropológica y moral, el cuidado es una actitud de consideración y de acción hacia el otro, que no actúa de modo tiránico, sino que incluye sentimientos de preocupación, responsabilidad y afecto para atender a sus demandas. Es un sentimiento “cargado de razón” que se resuelve en comportamientos de atención y solicitud. En el espacio familiar en el que vivimos con un cierto grado de incertidumbre, donde las consecuencias de lo que hacemos o dejamos de hacer están más allá de lo previsible, no tenemos más remedio que promover una conciencia de aprender a vivir en la novedad y en la sorpresa para hacer un proyecto habitable de vida familiar. Y en tanto que no somos autosuficientes, la vida familiar se constituye en una relación de reciprocidad asimétrica, en un intercambio no calculado de dar y de recibir. Por eso, la familia es espacio privilegiado en donde se hospeda el ser de la persona. Si la hospitalidad “responde a las características de esas experiencias éticas fundamentales que tejen la vida de los hombres” (Innerarity, 2001, 13), entonces la familia puede ser interpretada como la estructura de la recepción y del encuentro, de la acogida de nuestra condición humana como persona vulnerable, dependientes de cosas que no están a nuestra absoluta disposición y que, por ello, sufrimos y necesitamos de los demás en medio de la contingencia y de la casualidad. Acoger en rigor es cuidar del otro para que se enfrente a la tarea de ejercer el oficio de aprender a ser persona (Duch, 2004).

Por eso, la acogida en la familia no se da por supuesta, desde unos principios de obligación moral, sino que es tarea de recibir a esta persona como es, renunciando a cualquier intento de instrumentalización por parte del padre o de la madre. “Por eso hay una obligación más profunda que la del deber, aunque por desgracia se nos haya educado en la cultura del deber. Hay una ‘obligación’ que nace cuando descubrimos que estamos ligados unos a otros y por eso estamos mutuamente obligados (...), y por eso nuestra vida no puede ser buena sin compartir la ternura y el consuelo, la esperanza y el sentido” (Cortina, 2005, 171).

Ser atento al otro y dar una respuesta a su llamada es el modo en que la familia vive en comunidad como espacio de alteridad. Vivir a-fuera de uno mismo, “dar-se”, se convierte en criterio central de la vida familiar como responsabilidad. Pero la apertura al otro no es algo extraño al modo de ser personal del padre o de la madre; es una característica específica de ser y vivir como ser humano, porque “la persona se descubre en sí como remitida a otros con los que está en conexión, en cuanto personas concretas que realizan posibilidades que yo solo no realizo” (Domínguez, 2007, 58-59). Por tanto, partimos del supuesto de que ser padre o ser madre es alguien con la posibilidad de proyectar al lado del otro otra forma de ser yo. Y esta posibilidad abre el espacio para el otro-yo. El acontecimiento que sustenta a todos como miembros de una comunidad familiar es compartir unos valores y construir un modo de ser persona. La familia es comunidad abierta en su interior para el exterior y cada uno aprende a ser persona en el seno de tal comunidad.

Pero este aprendizaje ocurre según la calidad de las relaciones interpersonales. En las relaciones familiares, que se constituyen como una estructura de encuentro continuo, el otro se presenta como alguien distinto y disimétrico. Por lo que la trama de la relación familiar es de interpelación-respuesta. La familia es estructura de acogida mutua, orientada a superar cualquier egoísmo. Y al acoger la vida personal en la familia se convierte en apoyo incondicional, esto es, en expresión de gratuidad. Por lo que el otro en la vida familiar tiene primacía sobre el yo y me interpela. Siempre hay

una demanda que hace que mi vida en familia responda a su petición inapelable. La demanda del otro se antepone a mi voluntad, de modo que no estoy obligado a actuar de modo moral porque me lo imponga mi voluntad, sino por la aparición repentina del otro; en otros términos: la presencia del otro que me interpela es la experiencia ética (Mèlich, 2010). Ante el otro, distinto y asimétrico, sólo cabe una respuesta moral: el otro no puede serme indiferente, sino que me impulsa y me dinamiza hacia él y para él. Así pues, el otro me obliga a hacerme cargo de él, a ser responsable. Y esta responsabilidad se hace efectiva en la vida familiar como donación. Dar de sí, ser don para otro es fundamento de la relación interpersonal, brújula que marca el sentido de la comunidad familiar. Por eso, la donación no puede ser interpretada como una acción enajenadora del yo en la que el otro inunda mi ser, me priva de mi identidad personal, sino que es moral porque se trata de una “donación del ser personal en su hacerse existencial, como opción personal constituyente” (Domínguez, 2007, 98). Yo me hago persona en cuanto doy de mí al otro que también se hace persona. Así pues, el sentido de donación moral, responsable, se corresponde con lo que se experimenta en la vida cotidiana de la familia como cuidado de lo que el otro necesita para ayudarlo a salir de sus situaciones de vulnerabilidad (dolor, sufrimiento, fragilidad, etc.).

A pesar de que se reconoce una perspectiva propia de la ética del cuidado (Noddings, 2002), calificada además de feminista y complementaria de la ética de la justicia (Comins, 2009), creemos más acertada su comprensión desde la ética de la alteridad. Algunos autores (Lavoie, Konnick y Blondeau, 2006) argumentan que el discurso del cuidado, ampliamente admitido en el ámbito de la salud, se acerca más al pensamiento ético de Lévinas (1998). En efecto, si la relación con el otro es algo que se me impone sin que pueda ignorarlo en tanto que se me presenta como indefenso y vulnerable, el cuidado es la respuesta-responsable a la llamada del otro que me precede y de la que nadie puede responder en mi lugar. La presencia del otro vulnerable, precisamente porque es frágil y sufre, me hace sentirme responsable de él, me debo a él, cuido de él en

su singularidad. El cuidado del que aquí hablamos no deriva de lo que yo me imponga a mí mismo, sino de la presencia del otro en mi vida. Y esta aparición repentina es la que rompe mis planes y me obliga a estar orientado y preocupado hacia el otro en aquello que lo humaniza desde su condición de vulnerabilidad. Por eso, las consecuencias de esta opción ética exigen una atención educativa respecto a los valores que tienen que realizarse no sólo a nivel de individuo para que actúe de modo humano, sino también lo que hay que hacer para humanizar las relaciones familiares.

2. LOS VALORES, CONTENIDO EDUCATIVO DE LA FAMILIA

Es evidente que cuando uno se pone a educar lo hace desde la circunstancia en la que vive un individuo. Comienzo antropológico en la faena educativa sometido a la categoría de espacio y tiempo concreto. Pero no hay modo de abstraerse de esta condición: cada ser humano existe desde un contexto histórico. Precisamente, esta condición es lo que hace inteligible la existencia del hombre, porque su vida está configurada por un universo cultural concreto (símbolos, creencias, valores, etc.). Este universo resulta decisivo a la hora de educar, porque no se educa al hombre universal, sino a unos individuos situados, inmersos en su tiempo y en su espacio.

Una de las características que describen nuestro contexto, singularmente el de las familias actuales, es la creciente anomia en la que se desarrollan nuestras relaciones personales en distintos espacios. Vivimos inmersos en una época en donde los referentes culturales ya no son puntos fijos o que, desde las últimas décadas, han adoptado una perspectiva de pronta caducidad, dejando a los miembros de las familias en una situación de frecuente provisionabilidad, sin posibilidad de comprender completamente lo que ahora está pasando. Pero lo dramático de esta situación es que esos referentes, en palabras de Mèlich (2010, 258), “ya no sirven para lo que resulta verdaderamente importante: *el sentido de la vida*”. A esta paulatina desaparición de criterios fundamentales, no queda otra opción que asumir la afirmación de que la acción educativa en la

vida familiar se desenvuelve en unas circunstancias de incertidumbre. Y a pesar de ello, creemos que es posible educar a las jóvenes generaciones a interpretar su realidad, a ayudar a situarse en este mundo y a saber afrontar los desafíos que el presente les depara. Es muy probable que madres y padres encuentren en esta tarea de interpretar “lo que está pasando” y de descubrir en qué consiste vivir de modo humano su condición educadora más importante. “La base de la educación, desarrollada por la familia, consiste en transmitir al niño los valores que le permitirán entender cómo funciona el mundo que le rodea” (Esteve, 2010, 71). Por eso creemos que la familia es piedra angular de la edificación del ser humano que requiere fundamentalmente el ofrecimiento respetuoso de un modo de vida coherente entre lo que dicen y lo que hacen en un ejercicio equilibrado de autoridad. Madres y padres se convierten así en testimonios cuando éstos, desde la experiencia de un estilo ético de vida, contribuyen a hacer crecer a sus hijos, a impulsarlos hacia un modo de vida ético y a educarlos en valores morales (Ortega, 2010).

No hay vida humana sin la realización de valores, porque en ella se manifiestan puntos de vista que hacen posible que la vida sea vivida como si fuera un ejercicio de responsabilidad, de solidaridad y de otros valores que la habilitan de modo humano. Por lo que transmitir valores sería algo así como promocionar la misma vida. De ahí que la transmisión de valores sea una tarea de esclarecer y *aportar perspectivas* para vivir de modo humano.

Si realmente se pretende que los valores den sentido al modo de obrar humano en la vida familiar resulta bastante insuficiente que sólo sean percibidos por la razón o que se limiten a ser expresados en ideas. Los conceptos que expresan valores no hablan ni dirigen ninguna llamada a nadie. Siendo necesario el conocimiento del valor, este no se da sólo en el acto de conocerlo; es imprescindible que sea vivido, de modo que más que pensar el valor, antes lo padecemos. “El valor se descubre en un acontecer patético” (Innerness, 2001, 25). Entonces, el valor surge cuando nos ocurre una experiencia que nos interpela, nos invita a dar una respuesta porque no nos deja indiferente. Más que hacer, padecemos una experien-

cia que nos atraviesa, nos forma o nos transforma, como si fuera algo parecido a iniciar un viaje que consiste en salir de sí mismo e ir hacia el otro y lo otro. “La experiencia supone hacer un trayecto hacia fuera, un trayecto en el que uno se encuentra respondiendo a otro, en la medida en que es responsable del otro y tiene cuidado de él” (Mèlich, 2002, 80). Así, desde esta perspectiva, la experiencia es fuente de aprendizaje ético a partir del cual decidimos qué aceptamos o qué rechazamos para dar una respuesta-responsable al otro. Si resulta ineludible que nuestra vida acontece en medio del azar y de la casualidad, los valores surgen como el equipaje que necesitamos para viajar en ella. O por decirlo de otro modo: los valores son las respuestas que hacen posible que nuestra vida familiar se desenvuelva en unas relaciones cordiales y humanizadoras.

Pero los valores valen y se imponen en mi vida en tanto que el otro, desde su condición de ser vulnerable, me dirige una llamada a la que debo responder. Nuestra existencia humana no es una actividad orientada a cumplir un deber moral abstracto, ni tampoco la expresión de una fuerza natural que nos arrastra a actuar de un modo determinado. En tanto que cada ser humano vive a través de proyectos, su existencia es vivida como una tarea que le impide descansar para dar respuesta a la llamada que proviene del otro. Nuestra existencia se encuentra bajo la llamada del otro que pide ser reconocido como alguien. Y desde esa llamada, nuestra existencia se configura como la posibilidad de dar la respuesta que se precisa para cada momento y para cada lugar. Así pues, vivir de modo humano se convierte en un compromiso por hacer realidad los valores a través de mi conducta para promoverlos en la convivencia con los demás.

Los valores, además, son creencias prescriptivas que orientan nuestra conducta, convicciones profundas que justifican nuestra existencia; y estas creencias tienden a plasmarse a lo largo de nuestra vida en lo que podríamos denominar como un estilo ético de vida. Los valores morales son nuestras creencias más arraigadas que configuran la estructura de nuestra personalidad; son como el almacén que da sentido a nuestra vida. En último término, los va-

lores dicen lo que somos (Ortega y Mínguez, 2001) porque están destinados a acompañarnos durante toda nuestra vida. Ello implica que lo que se admite como valor nace no sólo de lo que pensemos como valioso, sino también de lo que nos afecta dentro de nuestra existencia concreta.

A consecuencia de las acotaciones anteriores, la educación de los valores morales en el ámbito familiar se sitúa sobre unas coordenadas pedagógicas que requieren cierta comprensión para que el resultado sea el pretendido. Así, educar en valores no se desenvuelve sólo en un proceso estrictamente instructivo en el que consiste en aprender unos conceptos de valor o comportamientos relacionados con él que puedan ejecutarse de modo sistemático. Tampoco basta con capacitar a niños y adolescentes en el uso de habilidades para la resolución de problemas que les lleve al dominio de unas capacidades que implican la expresión de un valor en las relaciones familiares. Si los valores son formas deseables de realización personal, estos se aprenden por experiencia. Y la familia constituye un espacio privilegiado para la exposición y vivencia de los valores (Ortega y Mínguez, 2003). Pero, ¿de qué experiencia estamos hablando? La experiencia a la que aquí nos referimos no es un tipo de conocimiento seguro e inmutable, sino un lenguaje de lo singular, de lo que acontece o ha acontecido en la vida personal, sobre “mis” circunstancias, vinculado a sentimientos y pensamientos fragmentarios, provisionales y finitos. Esta experiencia, en cuanto contenido transmisible, va estrechamente ligada a la educación como un proceso en el que alguien *entrega* a otro un bagaje que le permita “vivir cotidianamente en paz con la ambigüedad, la incertidumbre, la diversidad de puntos de vista, los desacuerdos y la inexistencia de autoridades infalibles y fiables” (Bárcena, 2005, 37). Es, en definitiva, la donación de unas formas valiosas de vida a otros para que las comprendan y las recreen. Esas formas, expresadas como algo vivido personalmente, aportan un material indispensable para el aprendizaje de los valores, material hecho a lo largo del tiempo vivido. Además, tales vivencias, tanto del pasado como del presente, son auténticos generadores de confianza en la transmisión de los

valores. “Una pedagogía que no se base y, al propio tiempo, no genere confianza es una *contradictio in terminis*” (Duch, 2004, 187). La confianza es elemento imprescindible en la familia como estructura de acogida, porque contribuye a evitar que los procesos de transmisión se vuelvan irrelevantes y superfluos. En donde hay confianza es posible que cada persona pueda darse ella misma como testimonio, como narración. En este contexto, la narración deja de ser un hecho (tarea propia de la información) y pasa a convertirse en lenguaje de la experiencia (comunicación interpersonal).

Al situar la educación en valores en el terreno de la experiencia, conviene señalar de modo breve algunas precisiones en torno a este término. La experiencia no es un tipo de saber científico o técnico cerrado y es posible así porque el saber que ella transmite no es “algo ya dado”, sino un descubrir facetas nuevas en un proceso de transmisión nunca definitivo. Eso implica que cualquier experiencia está condicionada en un principio por su apertura a lo real. El carácter abierto de la experiencia evita cualquier intento de calificar el conocimiento de las cosas y del mundo como objetos intelectuales, por lo que al valor se accedería antes por el mundo de la vida que por la sola especulación racional. Así pues, cualquier experiencia se refiere siempre a otra experiencia, a permanecer siempre abierto a nuevas experiencias y aprender de ellas. Por eso, quien transmite experiencias no es el que “se las sabe todas”, ni el que posee un conocimiento seguro e infalible, sino aquel que es consciente de que cada experiencia es única e irrepetible. En coherencia con esta visión, el tratamiento de la experiencia en la educación en valores tiene unas claras consecuencias. A saber: educar en valores morales se hace en y desde la experiencia, pero ésta puede ser negativa o positiva de alguien concreto y en un contexto determinado; el carácter dual de la experiencia permite el aprendizaje de los valores en referencia tanto a personas en situación de vulnerabilidad, como también de personas acogedoras, que muestran en su conducta el compromiso concreto con el valor; y por último, el aprendizaje del valor no depende sólo de lo que se piensa sobre él, de su lógica o su razón, sino también y especialmente del sentimiento que mueve a

la persona concreta hacia su realización. Una educación en valores no puede ser sólo cognitiva, sin el necesario componente afectivo. Con ello estamos contribuyendo a impulsar una pedagogía lejana de un idealismo en el que los valores han estado secuestrados durante mucho tiempo.

3. UNA PROPUESTA DE EDUCACIÓN EN VALORES EN LA VIDA FAMILIAR

Centrar la atención en la familia como agencia educadora de valores morales no sólo se hace desde la convicción de que ella sea una estructura de acogida (Duch y Mèlich, 2009), que cumple la función de transmitir aquella configuración humana imprescindible para que las nuevas generaciones vayan convirtiéndose en seres culturales, sino que, en la actualidad, la familia tiene serias dificultades para llevar a cabo su misión transmisora de valores porque se manifiesta incapaz de discernir sobre lo que debe transmitir a las generaciones más jóvenes. Es frecuente encontrar multitud de familias que ponen en cuestión los valores que, en el pasado, han dado consistencia a un modo de ser humano. De ahí que, en el presente, se tenga la sensación de que no se sabe bien qué valores mantener y qué otros nuevos exigen la atención de madres y padres en la educación de sus hijos.

Así pues, ante la pregunta *¿Qué valores deben enseñar hoy las familias?*, no hay respuesta unánime. Vivimos en una sociedad tan plural como diversa que existen también plurales concepciones del mundo y del hombre, lo que hace superfluo cualquier propuesta homogénea y uniforme de valores. Los datos obtenidos en recientes investigaciones sobre la preferencia de valores en la educación de sus hijos por parte de madres y padres reflejan resultados similares tanto en el ámbito nacional (Meil, 2006, Elzo, 2010), como también en el internacional (WVS, 2005). Se constata una tendencia a transmitir valores relacionados con la convivencia (responsabilidad, respeto-tolerancia y buenos modales), con la identidad personal (autoestima, obediencia, fuerza de voluntad y vida saludable) y con

una formación apropiada para incorporarse a la vida socio-laboral. En contrapartida, madres y padres conceden poca importancia a la fe religiosa y el espíritu de sacrificio como valores a transmitir en la educación de sus hijos. Con todo, conceden bastante importancia a la familia como espacio vital común, a la calidad de las relaciones interpersonales (confianza, diálogo y autorrealización), y a valores de convivencia familiar (responsabilidad y solidaridad). Así pues, es posible plantear una educación de los hijos en valores porque con ella la familia va creciendo, fortaleciendo la identidad personal de cada uno de sus miembros y el sentido de pertenencia a una comunidad. En definitiva, educar valores en la familia es un proceso de personalización y de comunitarización. Se trata, por tanto, de la promoción de aquellos valores que permita el descubrimiento de ser sí mismo abierto al encuentro con otros.

Si el espacio familiar es el lugar natural de la acogida, precisamente esta acogida surge del afecto y de la admiración hacia el otro. Pero esta admiración no es tan sólo una fascinación ante el nuevo ser (hijo/a), ni tampoco un solo sentirse seducido y movido por su presencia. Acoger siempre es un acto responsable inherente a la misma condición de educar. Para que la acogida en la familia sea una praxis educativa, esta debe ser una praxis responsable, una acción ética. A diferencia de otras acciones que se limitan a una coordinación efectiva en el ámbito familiar, la acción ética es la aceptación de responsabilidades que se traducen en tareas de cuidado del otro como un modo de ser. Así pues, el cuidar requiere de la comunicación interpersonal, del encuentro, del diálogo y, al fin y al cabo, un ejercicio real de la compasión (Ortega y Mínguez, 2007).

¿En qué consisten las tareas de cuidado como acciones éticas en la vida familiar?

A juicio de Torralba (2006), tres elementos constituyen la naturaleza ética del cuidar: el tacto, la escucha atenta y el sentido del humor. La cuestión del tacto es fundamental para el ejercicio del cuidado en la vida familiar. En tanto que cuidar jamás es una simple declaración formal, siempre es una acción presencial y próxima. Y la educación en valores dentro de la familia no puede hacerse a

distancia ni de modo virtual, sino que siempre es circunstancial. Por eso, el tacto revela la proximidad al otro desde el respeto y la atención. Pero este tacto no se reduce a que los padres manifiesten conductas demasiado “blandas” porque pueden ser contraproducentes en la vida familiar, cuando lo que se requiere es ser más directo y resolutivo. El tacto puede ser firme y adecuado en una situación concreta, pero no se entremete ni es agresivo en el sentido de dominación explotadora y de control del otro. Por lo mismo, actuar con tacto es mostrar una consideración afectuosa hacia lo singular, hacia la singularidad de cada situación y de cada vida individual. En el ejercicio ético del cuidar, tener tacto no sólo se relaciona con la sensibilidad humana, sino también con la capacidad de “saber estar” con el otro, con ese otro concreto en su circunstancia particular. Se corre el peligro de actuar de modo insensible cuando predomina un comportamiento poco atento a la situación concreta en la que se halla el niño o el adolescente. El tacto pedagógico se asienta en una forma de ver, de escuchar y de reaccionar ante alguien concreto y en una situación también concreta. En el ámbito de las relaciones interpersonales que tanta importancia tienen para la vida familiar, el saber estar en familia significa saber mostrar y saber callar, saber retirarse en el momento adecuado y saber adoptar la posición física a la situación que se está viviendo. Es saber lo que hay que hacer y lo que no en cada momento determinado (Manen, 1998).

La escucha atenta es un modo de “saber estar” ante el otro de modo ético. Estar atento al hijo no es sólo cuestión de tacto, sino también reflejo de nuestra capacidad de escucha. No resulta fácil el ejercicio de la escucha atenta en la vida familiar cuando, al menos, los padres están más atentos a sus propias argumentaciones y fijaciones personales. Escuchar al hijo requiere una disposición de “vaciamiento personal” para recibir lo que viene de fuera de mí. Aunque parezca extraño, tal vaciamiento no se corresponde con una actitud ausente de mí ante él, sino de atender a su demanda, a su relato autobiográfico, a lo que le ocurre aquí y ahora. Y para eso el hijo necesita de un “oyente atento”, porque escuchar es un modo de ser que compromete por completo. Antes que “hablador”, los pa-

dres deben adoptar el papel de “escuchador” en la medida que se abren al otro y se dejan interrogar por lo que está fuera de ellos. No es posible evitar la cerrazón y el solipsismo de muchos padres si no tienen respeto frente a la voz que le llama, si no dan espacio a su hijo. Así pues, la escucha atenta es estar a su entera disposición, ayudarlo a superar sus situaciones personales, velar por él y considerarlo como sujeto de preocupación. Así como la escucha atenta requiere de espacio para que el hijo sea, también reclama de tiempo para expresar sentimientos e ideas.

Uno de los problemas que viven con mayor preocupación madres y padres es el tiempo dedicado a la conversación tranquila y sosegada en la familia. Cuando no se dispone de tiempo para escuchar al otro entonces resulta muy problemática la vida familiar. Desafortunadamente, la “gestión” del tiempo familiar en nuestra cultura se ha reducido a la realización de rutinas y tareas domésticas, mientras que el tiempo de escuchar y de hablar, de disponibilidad hacia el otro, generador de la relacionalidad familiar, se ha relegado a un plano de menor importancia en favor de otros objetivos que pretenden la rentabilidad económica como principal valor de la familia. En ocasiones, el diálogo generador de la confianza y de la comunicación interpersonal queda bastante mermado por un deficitario estilo dialogante que se reduce al esquema ‘pregunta-respuesta’. Así, resulta habitual que ante las preguntas que lanzan los hijos a sus padres tienden a dar una respuesta rápida y sencilla sin dar tiempo a que surja la experiencia de la curiosidad y el asombro que les ha motivado a formular tales preguntas. Inmersos en una mentalidad científico-tecnológica, madres y padres se apresuran en dar explicaciones razonables a las preguntas de sus hijos y no se da lugar a “vivir” la pregunta. Hay respuestas “científicas” en las que los adultos mantienen una distancia entre ellos mismos y la explicación aportada; pero también hay otras respuestas “no científicas” en donde es necesario el compromiso personal a favor del otro, cuyo contenido tiene bastante que ver con los sentimientos, con la simpatía y la antipatía, con la necesidad a fin de cuentas de establecer nexos comunicativos.

Por su parte, el sentido del humor abre posibilidades personales para desarrollar acciones de cuidado ante situaciones tensas, desagradables o delicadas. Hay momentos en la vida familiar que surgen situaciones en las que las relaciones entre madres, padres e hijos se atascan y parecen irreversibles, incómodas e inseguras. Por eso no resulta difícil de admitir que la convivencia con niños y adolescentes no está libre de momentos agotadores o desesperantes. Quizá el humor suavice dichas situaciones. El humor, en la dosis que requiere cada situación, puede resultar especialmente eficaz cuando alguien tiene que hacer frente a sus propias debilidades, deficiencias, fallos o fracasos. Realizar acciones de cuidado con sentido del humor no se identifica necesariamente con la ridiculización, la broma pesada, el desprecio, la ironía o la burla provocadora. El humor está estrechamente relacionado con la capacidad de poner distancia, de relativizar lo relativo y de absolutizar lo absoluto. Se trata pues de un sentido más sutil que se corresponde con la habilidad para liberar tensiones, restablecer las relaciones interpersonales y favorecer un clima acogedor y abierto. El humor aumenta la atención hacia comportamientos valiosos de respeto-tolerancia, a ver la relatividad de los problemas sin perder el sentido de los valores. Más que algo espontáneo o genético, el humor es una disposición aprendida a cuidar del otro. "Aprendemos a mirar la vida con sentido del humor cuando somos capaces de ignorar las imperfecciones y fricciones que acompañan los acontecimientos de la existencia diaria" (Manen, 1998, 209). El humor es cuidado del otro porque sabe esperar sin desesperar nunca, conscientes de que en el proceso de crecimiento personal del hijo hay "turbulencias", pero que los padres son una referencia de reconocimiento y confianza ilimitada. Humor, por último, para asumir las limitaciones y carencias como educadores que no desesperan porque no caen en la fácil lamentación de no saber educar a sus hijos, sino que aprenden también con el hijo a ser padres.

Por último, el cuidado responsable como forma de educar valores dentro de la vida familiar se desenvuelve en la trama de la comunicación interpersonal. Ello significa que la transmisión de

valores se hace, ante todo, dándose uno mismo al otro. Lo que se comunica al otro es uno mismo, lo que cada padre o madre es. Los valores se hacen efectivos en la propia vida asumiendo compromisos, mostrando ilusiones o también manifestando nuestra fragilidad como personas. Así, al dialogar en la vida familiar cada uno se muestra desde la coherencia de la propia conducta. Pero "no entendemos el diálogo reducido a una confrontación dialéctica. El diálogo es encuentro con el otro" (Ortega y Mínguez, 2001, 48-49). Es tarea primordial procurar que este valor sea asumido y vivido como un modo de ser, como testimonio, pues se aprende en y desde lo que se testimonia. "La verdad de una cosmovisión no se prueba en las nubes, sino en la vida vivida. Verdadero es lo que se testimonia" (Buber, 2004, 36).

Desde esa argumentación, entendemos que la educación familiar va más ligada a una pedagogía del testimonio. Y esta pedagogía, en coherencia con las anteriores acciones éticas, está lejos de cualquier competencia técnica o programa de intervención sistemática en la vida familiar. El testimonio es una forma de mostrar y de aprender los valores. Desde aquí apostamos por la transmisión de valores morales a través del lenguaje narrativo que tiene en cuenta tanto la singularidad de cada individuo como también su situación concreta. Ello supone una ruptura con el lenguaje utilizado por las ciencias, por la tecnología y por los imperativos de la moral. El lenguaje del tacto, de la escucha atenta, del diálogo y de la comunicación interpersonal, mencionado más arriba, apuesta por una educación como relación con el otro que se da en un tiempo y que requiere disponer del tiempo necesario para el otro. Tiempo que las familias necesitan para hacer posible, en términos arendtianos, el nacimiento de una nueva criatura. Frente a la posibilidad de transmitir como verdad definitiva lo que las ciencias y las técnicas creen como más decisivo para la calidad de vida humana, la familia emerge como el espacio y el tiempo "protagonista" de un nuevo comienzo, porque al educar a nuestros hijos decidimos si los amamos lo bastante como para hacernos responsables de ellos, "para no arrojarlos de nuestro mundo y librarlos a sus propios recursos, ni quitarles de las

manos la oportunidad de emprender algo nuevo, algo que nosotros no imaginamos, lo bastante como para prepararlos con tiempo para la tarea de renovar un mundo común” (Arendt, 1998, 208).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDR, A. (1998). *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- BÁRCENA, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- BAUMAN, Z. (2009). *Ética posmoderna*. Madrid: Siglo XXI.
- BECK-GERNSHEIM, E. (2003). *La reinención de la familia*. Barcelona: Paidós.
- BLANCO, B. (2010). *En defensa de la familia*. Madrid: Espasa.
- BUBER, M. (2004). *El camino de ser humano y otros escritos*. Madrid: Fundación Mounier.
- COMINS, I. (2009). *Filosofía del cuidar*. Barcelona: Icaria.
- CORTINA, A. (2005). *Alianza y Contrato*. Madrid: Trotta.
- DOMINGO, A. (2006). *Ética de la vida familiar*. Bilbao: DDB.
- DOMÍNGUEZ, X. M. (2007). *Antropología de la familia*. Madrid: B.A.C.
- DUBET, F. Y MARTUCELLI, D. (2000). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- DUCH, L. (2004). *Estaciones del laberinto*. Barcelona: Herder.
- (2002). *Antropología de la vida cotidiana*. Madrid: Trotta.
- DUCH, L. Y MÈLICH, J. C. (2009). *Ambigüedades del amor*. Madrid: Trotta.
- ELZO, J. (2010). *Una tipología de los españoles 2008, atendiendo a sus sistemas de valores*. En J. ELZO Y M. SILVESTRE (Dir.). *Un individualismo placentero y protegido: cuarta encuesta europea de valores en su aplicación a España (251-298)*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- ESTEVE, J. M. (2010). *Educación: un compromiso con la memoria*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2007). *Leer en la cara y en el mundo*. Barcelona: Herder.
- IGLESIAS DE USSEL, J. ET AL. (2009). *Matrimonios y parejas jóvenes. España 2009*. Madrid: Fundación SM.
- INNERARITY, D. (2001). *Ética de la hospitalidad*. Barcelona: Península.
- LAVOIE, M., KOMIMCK, T., Y BLONDEAU, D. (2006). *The nature of care in Light of Emmanuel Lévinas*. *Nursing Philosophy*. 7 (4), 225– 234.

- LÉVINAS, E. (1998). *Humanismo del otro hombre*. Madrid: Caparrós.
- MANEN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- MARÍ-KLOSE, P. ET AL. (2010). *Infancia y futuro. Nuevas realidades, nuevos retos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- MEIL, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- MÈLICH, J. C. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona: Herder.
- (2002). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.
- NODDINGS, N. (2002). *Educating moral people. A caring alternative to character education*. New York: Teachers College Press.
- ORTEGA, P. (2010). *Educación es responder a la pregunta del otro*. *Edeania (Valencia)*. 37, 13-31.
- ORTEGA, P. Y MÍNGUEZ, R. (2001). *Los valores en la educación*. Barcelona: Ariel.
- (2003). *Familia y transmisión de valores*. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria (Salamanca)*. 15, 33-56.
- (2007). *La compasión en la moral de A. Schopenhauer. Sus implicaciones pedagógicas*. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria (Salamanca)*. 19, 117-137.
- PASTOR, G. (2002). *La familia en España*. Salamanca: Sígueme.
- PICHARDO, J. I. (2009). *Entender la diversidad familiar*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- SCHÜTZ, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social*. Barcelona: Paidós.
- TORRALBA, F. (2006). *Ética del cuidar. Fundamentos, contextos y problemas*. Madrid: MAPFRE.

Fuentes electrónicas:

- WVS (2005). World Values Survey, 2002-2004, <http://www.jdsurvey.com/> (Consulta: 07/10/2010).

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

**EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA
DE EDUCACIÓN FAMILIAR:
EL CUIDADO RESPONSABLE EN FAMILIAS
CON HIJOS ESCOLARIZADOS**

**INV. PRINCIPAL: DR. RAMÓN MÍNGUEZ VALLEJOS
UNIVERSIDAD DE MURCIA**

INTRODUCCIÓN

La vida familiar se encuentra en un proceso de cambio cuyo resultado repercutirá en todas sus dimensiones. Hoy se describe a la familia como un espacio propio de sentimientos y de vínculos, de relaciones afectivas entre personas unidas por un proyecto común de convivencia. Ya no se trata de una institución con una unidad económica, política y religiosa, como si fuese una organización compacta. Frente a esta visión monolítica de la familia, parece que el amor representa la seña de identidad actual de las familias por encima de convencionalismos sociales, políticos y religiosos del pasado. De este modo, el inicio de un proyecto de convivencia familiar en la actualidad no se sustenta tanto en el matrimonio-institución, fundado sobre el vínculo perdurable entre un hombre y una mujer, sino que cada vez son más las relaciones personales lo que constituye el centro de la vida familiar. Por eso, no debe resultar extraño que hoy aparezcan otras formas de convivencia familiar. La mayoría de los analistas sociales aceptan hoy la existencia de una pluralidad de formas familiares como la manifestación

también plural de los afectos personales. A pesar de esta pluralidad, permanece en cada ser humano el deseo de sentirse cordialmente vinculado a una familia.

Hablar hoy de familia implica adentrarse en un terreno ambiguo, de fuertes contrastes y no carente de contradicciones. Quizá lo más visible sea que se corre el riesgo de no completar un proyecto de vida en común. El alto índice de divorcios y de familias reconstituidas son evidencias de un pluralismo multifamiliar con una clara consciencia de validez temporal. Inmersos como estamos en la fugacidad e instantaneidad del tiempo vital, no resulta extraña la opinión de que las familias tienen fecha de caducidad; sin embargo, siguen ahí, no como algo estático en el tiempo y en el espacio, sino en continua evolución. El modo con que se vive hoy en las familias no coincide con otros modos anteriores, pero integra cambios en las relaciones conyugales, en la praxis de la afectividad, en los roles paterno y materno. Y aún son previsibles más cambios, lo cual implica que la realidad de las familias no sea tratada como un asunto solamente sociológico, ideológico o religioso. La realización de una vida personal en esa realidad exige también que sea vivida como una tarea ética.

En la actualidad, las familias viven en un contexto caracterizado por una mentalidad hedonista y relativista, lo cual favorece un individualismo egocéntrico (egolatría), un aire de superficialidad y de provisionalidad de la vivencia intersubjetiva. Desde estas condiciones, las relaciones personales en el seno familiar son percibidas como una etapa transitoria de la vida individual sin que pueda haber un horizonte claro de valores en los que se pueda sustentar una convivencia con sentido ético. Además, se ha extendido un estilo de vida familiar paralelo al *modus vivendi* de nuestra sociedad: una marcada tendencia a consumir experiencias de inmediata gratificación entre unos y otros. Tanto ha calado esto que está favoreciendo la creencia casi generalizada de que la familia ya no es un proyecto vitalicio, sino un proyecto vital más o menos imprevisible en el tiempo. Así pues, el carácter transitorio en el que se instalan las relaciones personales en las familias no asegura la continuidad ne-

cesaria para el aprendizaje de valores y pautas de comportamiento. Al vivir la familia en la provisionalidad, en la instantaneidad y en la ausencia de un proyecto de vida compartido a largo plazo, la tarea educadora de la familia queda muy reducida, al menos, en el tiempo. Especialmente son escasas las posibilidades de iniciar un camino más o menos seguro que lleve a la apropiación de unos valores morales básicos para la edificación personal de las nuevas generaciones.

Algunos de estos cambios han sido interpretados como síntomas de debilitamiento de la convivencia en el espacio familiar, de los lazos afectivos y de las relaciones personales entre unos y otros. Junto a esta percepción, la escasa atención concedida a las familias por dirigentes políticos ha contribuido a crear la sensación de que la familia importa poco o es una cuestión de menor relevancia social. Pero las encuestas de opinión reflejan lo contrario. La familia constituye una realidad de gran importancia para la vida de los adultos, por encima de otros asuntos de índole personal como el trabajo, la política o la religión. Ello implica que la convivencia familiar sigue teniendo una amplia valoración entre las generaciones actuales.

Pero, más allá de su valoración social, la familia cumple con una función central en la vida de las personas, porque es condición primera para la edificación de las nuevas generaciones. La familia posee un significado y una función básica imprescindibles. A pesar de ser una realidad omnipresente y, a la vez, polimórfica en la amplia variedad de culturas, la familia instaura un trayecto de humanización siempre provisional y sujeto a condiciones históricas concretas. Sin su existencia, las nuevas generaciones entrarían en un proceso de interrupción de su identidad individual (psicológica) y colectiva (social). De ahí que la vida familiar, en sus distintas modalidades de convivencia, aporta una estructura que ninguna otra organización humana (política, religiosa, escolar) puede ofrecer. Organización que se sustenta en la relación entre padre/madre e hijos, en la relacionalidad intergeneracional como fundamento de la familia. Mientras existen vínculos afectivos y morales que aseguren la socialización de las nuevas generaciones hay familia. Y esta socializa-

ción requiere tiempo, especialmente para la transmisión de valores. Puesto que los valores se aprenden por ósmosis, por gestos cotidianos de dar y de recibir, de cuidar y de atender, de ser y no de aparentar, la familia necesita un tiempo propio y una experiencia singular de vida en común. En definitiva, el cuidado responsable forma parte decisiva de lo que es una vida valiosa y significativa en la familia. Por eso, los seres humanos siguen apostando por la familia porque es el espacio y el tiempo en el que, de modo provisional y revisable, encuentran respuestas a los interrogantes básicos que surgen de la existencia humana.

La creciente disposición de los padres a cuidar responsablemente de sus hijos se está convirtiendo en el centro neurálgico de la vida familiar. Cada vez más, los padres adoptan un papel activo en la educación de sus hijos; quieren ayudar al desarrollo maduro de sus hijos como personas valiosas en un mundo cambiante y global. Pero el nuevo papel asumido por padres y madres en la vida familiar no está exento de contradicciones y ambigüedades. Dado que la realidad actual es tan distinta a la que ellos vivieron como hijos, hoy padres y madres tienen escasas referencias del pasado que les puedan ser útiles como orientaciones concretas para educar a sus hijos. Además, la existencia de plurales formas de vida familiar requiere de otros marcos conceptuales que permitan una mejor comprensión de la realidad actual de las familias y contribuya a la profundización de los estilos y modos de comportamiento adecuados a los tiempos que corren. Por último, la necesidad de atender a una demanda ampliamente sentida y expresada por muchos padres y madres de educar a sus hijos en el ámbito familiar del mejor modo posible, obliga a pedagogos a aportar trayectorias pedagógicas que faciliten el éxito de tal aventura educativa.

1. TEMA DE LA INVESTIGACIÓN

La descripción de la situación actual de la familia murciana como marco comprensivo para abundar en la dimensión educadora de la familia no resulta una tarea sencilla. En primer lugar, porque tal

estudio descriptivo no puede desligarse de los estudios sociológicos sobre la familia en España. Desde la investigación sociológica se han desarrollado varias líneas de investigación que están contribuyendo a conocer la realidad de la familia española. A juicio de Meil (1998), las tendencias de la investigación sociológica de la familia en nuestro país discurren por distintos derroteros. Al ser la familia una realidad que presenta multitud de aspectos observables, este sociólogo percibe varias tendencias: morfología familiar, formación de familias, poder y división del trabajo doméstico, relaciones entre generaciones, conflicto y ruptura familiar y relaciones familia-entorno social. Unas más que otras, estas líneas de investigación aportan información relevante al tema de nuestra investigación. Sin embargo, la misma sociología de la familia aborda la cuestión educativa dentro de dos líneas de investigación: relaciones entre generaciones y relaciones de la familia con otros subsistemas sociales, entre ellos el sistema educativo. Mientras que la primera de estas ha sido explorada ampliamente (Meil, 2007; Sánchez, 2007; Beck, 2008), la segunda apenas si ha sido explorada tomando al sistema educativo como condicionante o recurso de las relaciones familiares (Meil, 2006; Pérez-Díaz et al. 2009).

Para alcanzar los siguientes objetivos de nuestro proyecto de investigación: a) conocer las características de las familias con hijos en edad escolar (6 a 12 años) de la Región de Murcia como contexto de la educación familiar; b) comprender, a partir de las características identificadas, la dinámica de las relaciones padres – hijos, y c) identificar los valores que los padres quieren transmitir a sus hijos y los criterios de transmisión más comunes y frecuentes, nos apoyaremos en el análisis de un cuestionario aplicado a madres y padres de alumnos de enseñanza primaria, que incluye comentarios sobre evidencias comparadas entre los datos obtenidos y sobre la literatura sociológica y educativa. Nos centraremos, en primer lugar, en los padres y madres de la Región de Murcia porque tratamos de entender la situación de las familias murcianas desde su propia perspectiva para llegar a obtener una aproximación empírica de los límites y alcance de su implicación en tareas educativas dentro

del espacio familiar. De entrada, abordamos a los padres de cada familia como un plural unitario (padre/madre), dado que ambos presentan a priori la misma responsabilidad en la educación de sus hijos en el interior de la vida familiar; sin embargo, la realidad de los hechos constata que son las madres quienes aportan más información sobre este asunto.

Partimos del supuesto de que cada madre y padre son sujetos capacitados para ejercer su labor como educadores, tanto por iniciativa y por criterios propios, como también apoyados en el asesoramiento directo o indirecto de especialistas. A los efectos de esta investigación, esta consideración previa no constituye una alteración de cómo madres y padres están educando a sus hijos; en definitiva, lo que cuenta es lo que ellos hacen para educar a sus hijos, estén o no asesorados por expertos.

Esta memoria de investigación comienza con una breve reflexión sobre los principales modelos de observación de la familia. Tras un breve recorrido teórico, se llegará a la conclusión de que no es posible seguir estrictamente una perspectiva de investigación sociológica, porque la realidad de la familia desborda los límites y exigencias de cada perspectiva. Lo cual nos lleva a adoptar una posición más o menos equilibrada en la que se apoyará tanto el diseño metodológico de esta investigación, como también los análisis posteriores sobre las relaciones familiares, los valores y los criterios a partir de los cuales madres y padres educan a sus hijos.

A continuación, ofrecemos una información sobre los elementos propios de cualquier investigación sociológica (población, muestra, elaboración del cuestionario, diseño estadístico...). Posteriormente, otro punto dedicado a analizar la estructura de las familias murcianas; utilizaremos datos de otras investigaciones, informes y estudios de la familia española como elemento de compatibilidad y contraste con los datos obtenidos en nuestra investigación. Una vez hecha una primera aproximación empírica a la realidad de la vida familiar en la Región de Murcia, entraremos con otro punto a analizar las relaciones familiares: cómo es el estilo de vida familiar, en qué se ocupa el tiempo familiar, el reparto de las

tareas domésticas y las relaciones de la familia con el exterior (amigos, familiares, etc.). Este apartado será muy revelador porque nos aportará un conocimiento más aproximado de las tendencias que se están produciendo en el interior de las familias hacia unos modos de relación interpersonal que están condicionando las posibilidades de educación con un determinado sentido en el ámbito familiar.

Las relaciones familiares caminan en una encrucijada de modelos familiares (tradicional, negociadora, conciliadora, de asociación, de compañía, bastión), lo cual es un indicador válido de que no se puede desarrollar un proyecto educativo conforme a un modelo familiar, sino que se van adaptando unos modos de educar y rechazando otros, siempre de modo provisional y revisable. Decir que hoy las familias educan mejor a sus hijos no es una cuestión que pueda resolverse aquí conociendo cómo lo hacen, pero sí se puede aportar algunos indicadores que arrojen luz sobre las características de los procesos educativos puestos en marcha. Uno de los indicadores privilegiados para calibrar la calidad de la educación familiar es la atención y dedicación prestada a la transmisión de valores. Este aspecto será abordado en un punto aparte, puesto que los valores constituyen el elemento vertebrador de cualquier proyecto educativo con sentido ético. Conocer qué valores prefieren los padres que estén presentes en la vida familiar, cómo lo hacen posible y de qué modo intentan transmitirlos supone partir de un conocimiento de la realidad familiar para incorporar nuevas estrategias educativas que le otorguen mayor solidez a la praxis educadora de la familia y puedan responder a los incesantes desafíos que plantea la educación de los hijos.

1.1. EL ANÁLISIS DE LA REALIDAD FAMILIAR, UNA APROXIMACIÓN TEÓRICA

Cualquier proyecto de investigación debe adoptar una perspectiva teórica desde la que pueda analizar con más rigor y precisión su objeto de estudio. Sin ella las observaciones, análisis y explicaciones podrían convertirse en un precipitado de información sin conexión

lógica ni de significado. De modo que, para evitar la dispersión, partimos en nuestro caso de encontrar respuesta a la pregunta: ¿Cómo estudiar a la familia?

Analizar la familia conlleva adentrarnos hoy en un universo abierto, diferente y plural, lo cual implica la dificultad de adoptar una sola perspectiva teórica que nos pueda introducir en la realidad de los hogares. Desde la sociología se ha adoptado dos enfoques: la perspectiva “microsociológica” permite analizar las características de la familia como grupo primario, en este sentido, cobran interés los elementos que la componen, las relaciones que se establecen entre los miembros, roles y funciones, procesos de interacción, dinámica y fases por las que transita, efectos que produce la alteración del número de miembros, entre otros. Desde el punto de vista “macrosociológico” la familia se entiende como una institución social que asume como tarea básica la reproducción del orden social, asegurando la transmisión del patrimonio técnico-cultural a las generaciones futuras. Sin embargo, la ciencia sociológica centrada en el estudio de la familia la ha contemplado a través de diversos matices: técnico, político, económico, etc., con la característica común de hacerlo desde un punto de vista “externo”. Desde esta opción, examinar e interpretar la compleja realidad familiar es una visión que, si bien en otra época desempeñó un papel crucial, ahora no es del todo la más adecuada en relación a la sociedad actual y a la pluralidad de las estructuras familiares existentes. Los sociólogos clásicos (Durkheim, Weber o Marx) plantearon el estudio de la familia y los cambios que se producen en su interior como resultado de un proceso de adaptación de la estructura familiar al orden social en vigor. Si bien las teorías sociológicas sobre la familia han evolucionado desde los postulados de Le Play, hasta el surgimiento de las “teorías de la modernización” para explicar el proceso del cambio familiar (Pastor, 2002), hoy se hace necesario un enfoque distinto, integrador, que estudie y contemple la estructura y dinámica familiares. Necesidad que surge de la emergencia de la sociedad actual cada día más compleja, más global y tecnológica, y de una familia cada vez más plural, multifuncional y diferente a las de antaño.

Flaquer (1998) describe la situación actual de la familia en estos términos: “Ya no hay una Familia con mayúscula, con un patrón normativo único, pero en cambio hemos encontrado muchas unidades familiares con minúscula, formadas por personas que creen que esta aventura todavía vale la pena y que se organizan según su leal saber y entender” (Flaquer, 1998, 204).

Interpretar la realidad familiar “desde dentro”, necesariamente implica considerar a la familia como una entidad social, enmarcada dentro de una determinada cultura, considerándola como una institución en continua relación con el entorno, el cual también participa de esta reciprocidad de relaciones, en otras palabras: “ver a la familia como relación en sí, como realidad dotada de sentido y esencia propia” (Donati 2003, 91). Una tarea nada fácil, porque la familia constituye un grupo humano en apariencia de sencilla descripción, pero que esconde una complejidad que plantea retos importantes a la hora de esclarecer aspectos de la misma.

SOCIÓLOGOS CLÁSICOS				
AUTOR	FECHA	MÉTODO OBSERVACIÓN DE LA FAMILIA		CONCEPTO DE FAMILIA O MODELO FAMILIAR
		OBJETIVO	MÉTODO	
Frédéric Le Play	s. XIX	No trata de dar respuestas filosóficas, intenta contemplar cómo viven, cómo se organizan las familias, para conectar esta información con el orden social y cultural de la sociedad.	Método de observación: monografías familiares → análisis del equilibrio familiar.	Representa el tránsito del pensamiento social al presociológico en la investigación empírica del estudio de la familia.
Karl Marx	s. XIX	Pretende explicar el origen de la familia a través de las leyes a las que está sometida.	Se centra en el proceso de proletarización de las familias.	La familia es considerada como producto de la economía, olvidándose de la cualidad social de la misma como realidad de género propio.
Émile Durkheim	s. XIX	Elaborar leyes que expliquen la evolución de la familia.	Realiza una comparativa histórico-social de la familia, desde las sociedades primitivas hasta principios del siglo XX.	Sociólogo clásico que inicia la sociología de la familia.
Alexis de Tocqueville	s. XIX	Captar las consecuencias de la creciente privatización de la familia.	Describe los cambios familiares bajo la influencia de la democracia, señalando que ésta aproxima a los miembros de la familia.	Distingue dos modelos de familia. Modelo aristocrático: familias que durante mucho tiempo siguen en las mismas condiciones y el mismo lugar. Modelo democrático: familias que emergen bajo la influencia de pueblos democráticos.

Ferdinand Töennies	s. XIX	Leer la sustancia sociológica de las relaciones familiares.	A partir del binomio comunidad/sociedad pretende ver la evolución de la familia.	Divide la sociedad y tipos de familia de carácter comunitario, donde prevalece el consenso y la tradición; y la familia de carácter asociativo, donde prevalece la convención y la moralidad es dada por la opinión pública.
Marx Weber	s. XIX	Profundiza en el estudio sociológico de la familia que permite el desarrollo de la sociedad capitalista occidental.	Retoma la división comunidad/sociedad de Töennies, sin embargo, se queda en la existencia de diferentes formas de cohabitación familiar.	No elabora una teoría amplia adecuada a la familia, ya que no contempla a la familia como realidad relacional.
Georg Simmel	s. XIX	Evita la división evolutiva de la familia.	Contempla dos aspectos en las familias, familia como red de relaciones, y familia como lugar donde se dan sentimientos entrelazados.	
E. W. Burgués y H. L. Locke. Escuela de Chicago (Teoría Interaccionista)	s. XIX		Oculto el carácter estructural de la familia y su tendencia a la producción de nuevas formas estructurales.	Familia cada vez se desvincula más de las normas tradicionales, con el objetivo de buscar la felicidad a través de interacciones entre sus miembros.
Talcott Parsons	s. XIX		Sistematiza la sociología de la familia. No interpreta todas las formas familiares.	Familia como un subsistema fundamental de la sociedad. La familia es una estructura social destinada a nuclearizarse cada vez más; la educación familiar es el lugar para interiorizar los valores y modos de comportamiento de los padres.

Fuente: Elaboración propia a partir de Donati (2003)

Los autores clásicos parten de ideas muy dispares para estudiar a la familia y los cambios que en ella se producen, puesto que cada uno de estos sociólogos adoptan presupuestos teóricos distintos que les conduce a establecer objetivos, métodos y formas también distintas de analizar a la familia. Sin embargo, todos ellos estudian y observan a la familia desde una sociología influenciada por el clima positivista del siglo XIX, quedando la misma reducida a una mera conservación del pasado, resultante del proceso de adaptación al sistema social o como consecuencia de conflictos dentro de la estructura familiar. Desde una u otra perspectiva, la mayoría de los autores clásicos contemplan la dinámica familiar desde fuera, a través de estudios y argumentaciones con tintes históricos, políticos o económicos, sin vislumbrar a la familia como una unidad relacional y social en si misma. Por ello se hace necesario profundizar también en los planteamientos de este último siglo, para ver cómo ha ido evolucionando el estudio de la familia desde la sociología.

PLANTEAMIENTOS CONTEMPORÁNEOS	
PLANTEAMIENTOS	PREMISAS
Institucional	La familia es considerada como institución social, siendo una minisociedad que reproduce los fundamentos de la sociedad. Plantea que algunas funciones, como la socialización, son propias de la familia, y, aunque esta se vea modificada históricamente, no pueden delegarse en otras instituciones.
Estructural funcionalista	Considera a la familia como una estructura de roles otorgados por la sociedad, donde cada miembro se comporta según las expectativas que se ligan a la posición que ocupa dentro del seno familiar.
Del intercambio	Este planteamiento reduce a la familia a una forma de intercambio social, a través de acciones encaminadas a obtener recompensas y evitar sanciones.
Marxista	Para este planteamiento, la familia es un mero agente reproductor de la economía, sujeta al modo de producción dominante de la sociedad, con apenas poder de innovación y estructura que motiva la desigualdad social.
De la teoría crítica	Si bien esta teoría contempla la necesidad de la familia para determinadas funciones, como la socialización de los hijos, también ve en la misma fuente de peligros, como el autoritarismo y la desigualdad social.

hermenéutico-fenomenológico	Se centra en los elementos subjetivos de la familia, considerándola como una manera de dotar de significado las relaciones interpersonales.
Interaccionista	Este modelo reduce a la familia a un grupo de personas que interactúan.
Evolutivo	Caracterizado por aplicar el concepto de vida familiar y el de objetivo de desarrollo, considera a la familia como un sistema de fases: de mujer, marido e hijos.
Feminista	Plantea que la familia es vista de forma distinta por hombres y mujeres, centrándose en aspectos más personales y emocionales.

Fuente: Elaboración propia a partir de Donati (2003)

A mediados del siglo pasado los sociólogos hacen un importante esfuerzo en crear una “teoría sociológica de la familia” propia, alejada de aquellas teorías que surgen del estudio de otros hechos sociales. Gracias a esta voluntad surgen diversos planteamientos, los cuales, pese a sus limitaciones, destierran la idea de que los cambios familiares se producen por cuestiones meramente sociales, externas a la dinámica familiar, para dar paso a una visión más completa, donde analizan las mutaciones en el seno de la familia, contemplando cambios en las relaciones, normas o roles del interior de la misma, superando la idea reduccionista de divisar la evolución familiar como unidireccional, para entenderla como resultado de correlaciones contextuales.

A partir de las clasificaciones anteriores vemos como son muchos los sociólogos, clásicos y contemporáneos, que han tenido como objeto último de su estudio a la familia y sus cambios. Sin embargo, y tras esta breve nota histórica, podemos concluir que no existe una única manera de observar la realidad familiar. Pero los planteamientos del pasado con los que se ha analizado a la familia, hoy se muestran insuficientes para una dar respuesta satisfactoria e intentar comprender la complejidad de las familias actuales. En este sentido, Maherzi (1999, 31) afirma que “se anuncia una ruptura con el pasado caracterizada por una nueva etapa del desarrollo económico, social y cultural, absolutamente diferente de cuanto la han precedido”, situándonos en un escenario donde los paradigmas

provenientes del pasado que estudian a la familia resultan hoy incompletos.

Donati (2003) plantea el estudio de la familia desde la perspectiva de las relaciones personales y de la vida en comunidad. La relacionalidad y el sentido de comunidad constituyen los nuevos ejes temáticos sobre los que camina la nueva sociología de la familia. Su finalidad es lograr una descripción de los modos de comportamiento que hacen posible la convivencia familiar, descripción que se aleja de idea actual de la familia como una expresión del individualismo postmoderno. La configuración deseable de una familia que construye una comunidad, una trama de relaciones significativas, representa un avance sobre las perspectivas de estudio anteriores. Se pretende superar una visión estática de la familia, la mera descripción de las formas de convivencia familiar y sus comportamientos más frecuentes. Puesto que nuestra sociedad, más allá de lo que se constata empíricamente o se piensa, tiende a hacia una vida narcisista incluso en la vida familiar, reduce la posibilidad de que la familia pueda ser transmisora de valores y llevar un estilo ética de vida en común.

1.2. EL ESTUDIO DE LA FAMILIA EN LA ACTUALIDAD

A comienzos del siglo XXI, la familia presenta un conjunto de problemas hasta entonces inéditos. Inmersa en un nuevo contexto social, la familia se presenta cargada de fuertes incógnitas e incertidumbres, motivadas en parte por la sociedad de la información, la revolución tecnológica y la globalización. Dentro de este contexto y al igual que cualquier otra entidad social, la familia se ve afecta por las contradicciones internas de la sociedad. Mientras existen mejores posibilidades de comunicación interpersonal, a su vez hay un creciente sentimiento de soledad y abandono de personas; ante un crecimiento fantástico de la riqueza y del bienestar material en este mundo, también crece la pobreza en bastantes sectores de la población; la defensa de los derechos individuales lleva aparejado un olvido o indiferencia hacia el otro concreto. Estas y otras contradiccio-

nes están configurando a nuestra sociedad como un conglomerado de individuos que viven inmersos en una cultura del yo, una cultura que impregna también la vida cotidiana de las familias, situándolas en una posición de franca precariedad para llevar a cabo la transmisión de valores de modo coherente a como se viven tales valores en la sociedad. La doble moral (pública y privada), la escasa responsabilidad personal y participación en asuntos públicos, la predilección de la emocionalidad antes de la moralidad en las relaciones personales, están dificultando el fortalecimiento de vínculos estables de comunicación y de comunidad dentro del ámbito familiar. En definitiva, la familia tiene serias dificultades para ejercer como escuela de sociabilidad (Altarejos, Bernal y Rodríguez, 2005).

Desde finales de los sesenta y durante los setenta, la familia había sido percibida como una institución social en crisis, entreviendo un futuro incierto. Se preconizaba la defunción del modelo tradicional de familia porque representaba un estatus jerárquico de inmovilidad social, de dominación del hombre sobre la mujer y la imposición de una moral tradicional lejana de los nuevos movimientos sociales (mayo del 68, feminismo, ecologismo, etc.). Iglesias de Ussel (1998) señala algunos de sus rasgos más destacados: sexismo, autoritarismo, ausencia de libertad de expresión y la carencia de relaciones personales más sinceras. Con esas características y una progresiva secularización de la sociedad española, la familia se encontraba en un callejón sin salida: o cambia o desaparece. Y la solución no era la preconizada por algunos intelectuales como Cooper (1976), la muerte de la familia, o Berger y Kellner (1979), un mundo sin hogar. Pero hay otros autores que insisten en la emergencia de nuevas estructuras y dinámicas familiares. "Más que una muerte anunciada de la familia, estamos ante un desarrollo de formas o modelos plurales de familia, incluida la familia nuclear, como adaptación a las situaciones sociales cambiantes" (Ortega y Mínguez, 2003, 36). Alberdi (1999) se aleja también de la línea pesimista, al afirmar que no se trata de una crisis de la familia, sino una crisis de los valores de las familias tradicionales. No es la familia misma la que pasa por momentos de crisis, sino la familia tradicional (Pérez

Díaz y otros, 2000) que ya no podía garantizar la socialización de sus miembros, ni tampoco podía ser garantía de promoción personal y profesional de los hijos. Así pues, coincidiendo con las últimas décadas del siglo pasado, asistimos a un nuevo contexto social donde las tecnologías de la información y la globalización, entre otros elementos, están determinando las relaciones personales. La era digital nos muestra nuevas y diferentes demandas sociales, ante las cuales la familia debe evolucionar para dar respuesta a las mismas, y donde la realidad familiar que se nos presenta, es mucho más diversa que la de antaño. Y es en este contexto versátil, donde la familia se encuentra en un período de tránsito, buscando "su lugar" entre la paulatina ruptura con la familia del pasado y el lento camino que se abre hacia la familia del futuro en "busca un equilibrio entre autonomía moral y solidaridad" (Domingo, 2006, 52).

Desterrada entonces la idea de que la familia está condenada a desaparecer, observamos como esta se encuentra en un proceso de tránsito, reinventándose a si misma, como una reacción, "un contramovimiento, y no un retorno de hecho a formas y normas de otros tiempos" (Beck-Gernsheim, 2003, 12). La familia sigue siendo un sólido lugar de referencia al que acudir, aunque adquiera formas de convivencia distintas de las familias de antaño. El modelo imperante de familia tradicional ha perdido su primacía para convertirse en uno más entre los nuevos y emergentes modelos familiares. Algunos de los rasgos más destacados de estos nuevos modelos se manifiestan en relaciones personales distintas, apoyadas en valores como una mayor igualdad entre sexos; reparto más igualitario de las tareas domésticas; una paternidad más involucrada en la educación de los hijos; distanciamiento de los métodos autoritarios; ensalzamiento de la afectividad; reivindicación de la comunicación y la intimidad en la convivencia familiar.

Siendo algo más que evidente, la diversidad familiar emerge como una realidad incontestable, una situación de no retorno a una configuración monolítica de la familia. Pero esta diversidad trae consigo la dificultad de mantener un concepto uniforme de familia (Gracia y Musitu, 2000). Los estudiosos del tema se posicionan so-

bre las nuevas formas de vida familiar desde distintas opciones. A juicio de Lacroix (2008) el problema de la diversidad familiar radica en que hay un discurso políticamente correcto sobre la familia. Es conocido el recurso lingüístico de hablar en plural cuando nos referimos a los nuevos modelos de organización familiar. Esto significa que el vínculo perdurable entre un hombre y una mujer, instituido por el matrimonio, ya no es el único modelo posible. De este modo, hoy las estadísticas hablan de familias monoparentales, de familias extra-matrimoniales y otras expresiones que son el intento de reflejar una realidad de la vida familiar conducente a desdibujar lo que constituye a una familia. En realidad, la pluralidad de formas de convivencia familiar constata también la fragilidad de los vínculos interpersonales y su facilidad para deshacerse y rehacerse. Pero pocas veces, junto a las estadísticas de las familias, se plantean los motivos y orígenes de tales situaciones, las carencias y sufrimientos, las elecciones éticas y los paliativos que se derivan de las nuevas modalidades de vida familiar.

Llegados a este punto, es el momento de preguntarse si la información aportada por los informes sociológicos es suficiente para que se establezca otra definición de familia, más allá de su constatación meramente sociológica. No cabe la menor duda que la convivencia familiar se ha diversificado, como también que hoy perduran esas formas de convivencia. Así, la pretensión de mantener unos vínculos estables, basados en el afecto, el cariño y el amor entre sus miembros va unida a unos valores que se conjugan en la vida familiar no sin poca dosis de equilibrio "inestable". De todas formas, hay un acuerdo tácito de que la familia resulta imprescindible para vivir como seres humanos, porque la gran mayoría de nosotros nacemos en una familia y configuramos nuestra identidad en el marco de una estructura familiar; que ejerce una influencia decisiva en nuestro modo de ser y de actuar ante la vida. No hay sociedad actual sin familia y, a pesar de ello, los expertos no han logrado una definición compartida sobre lo que es una familia y su singularidad más común por encima de visiones políticas, religiosas, culturales o económicas. Aún a riesgo de caer en la parcialidad

o en visiones reducidas de la familia, partimos del supuesto básico de que se trata de un grupo humano, integrado al menos por dos generaciones, en el que se producen interacciones que les lleva ir perfilando su propia identidad y madurez personal.

Desde el ámbito de la psicología evolutiva (Rodrigo y Palacios, 1998, Menéndez y Jiménez, 2001; Gracia y Musitu, 2000; Gracia, Fuster y Musitu, 2004; Musitu y García, 2004; Arranz, 2005, García Calvo, 2005) coinciden en señalar a la familia como un entramado de relaciones personales que configuran un sistema de exigencias y de participación, donde se manifiestan y aprenden valores, actitudes, hábitos y emociones, porque la familia no puede dejar de desempeñar funciones socializadoras y educativas. En las últimas décadas, especialistas del ámbito educativo han aportado numerosas concepciones sobre la familia (Gimeno, 1999; Gervilla, 2003; Santos y Touriñán, 2004; Muñoz y Jiménez, 2005, González, 2009; García, Escámez y Pérez, 2009; Comellas, 2009), desde diferentes perspectivas. Algunos autores conciben a la familia como simples uniones y otros indican que si llamamos familia a todo tipo de uniones habrá que buscar un nuevo concepto para las unidades de procreación y de socialización. Palacios y Rodríguez (1998, 33) consideran a la familia como: "la unión de personas que comparten un proyecto de vida, de existencia común que quiere ser duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia". Para poder entender mejor el concepto actual de familia, estos autores señalan una serie de elementos: a) el matrimonio no es necesario para que podamos hablar de familia; b) Uno de los dos progenitores puede estar ausente; c) Lo habitual es que los hijos procedan del matrimonio, pero pueden haber otras alternativas a ese procedimiento institucional (adopción, acogida temporal, maternidad subrogada). Otros autores subrayan que la familia significa algo más que una serie de personas que residen en un mismo lugar, siendo la percepción de tener un nexo común, el parentesco, lo que define realmente a la familia. Sin embargo, la familia no queda reducida a un grupo de

personas que comparten el mismo techo con un antepasado común, ya que, si bien la familia es una agrupación humana primordial, también es el lugar donde el amor se manifiesta como responsabilidad y generosidad. De ahí la afirmación de que la familia es una de las estructuras fundamentales de la acogida del ser humano (Duch y Mélich, 2004). Domingo (2006) considera a la familia como el escenario idóneo para la personalización del amor, donde damos “de sí” de manera auténtica y donde se da un amor que crece a medida que nos encargamos del otro.

A partir de este breve recorrido de definiciones, observamos cómo la familia de hoy en día sigue caminando para ser la familia del mañana, basada en la libertad, la igualdad, y el cariño (entre otros) entre los miembros de la misma, casados o no, con hijos biológicos o adoptados, viviendo bajo el mismo techo o no o con un progenitor o varios. Las posibilidades de “hacer familia” se multiplican, no solo en lo que a su estructura se refiere, sino también en su dimensión relacional y educativa. La familia actual debe cubrir las necesidades de afecto, seguridad y cuidados personales del niño; ayudar a la construcción de su identidad personal; aportar sentimientos de seguridad y confianza; facilitar la identidad y cohesión del sistema; así como contribuir a la socialización de los hijos (Pereira, 2002).

1.3. ¿NUEVOS MODELOS DE FAMILIA?

El uso de matrimonio, pareja, familia y familias para designar una determinada realidad obliga a precisar su conceptualización y características más específicas. No todos los modelos identificados socialmente como tales tienen la misma capacidad de fundar una familia (Lacroix, 2008), porque no generan capital social y descendencia, que son las características insustituibles, socialmente valiosas y propias de cualquier familia. Se ha introducido en el lenguaje especializado la expresión “nuevas familias” en contraposición a lo que se designa coloquialmente como “familia tradicional”. Este es un planteamiento que invita a pensar que hay varios modelos de fa-

milia, socialmente equivalentes. Unos pertenecen al pasado, y otros serían fruto de la postmodernidad y de los tiempos actuales. Pero esta contraposición no existe en la realidad. Lo que se denomina con el calificativo de “tradicional”, básicamente los matrimonios (75%), generalmente con hijos (55%), son los que configuran la gran mayoría de los hogares. También forman parte de este mismo grupo, en el que tienen su génesis y desarrollo, la gran mayoría de hogares habitados por una sola persona, viuda o viudo. Y esto representa cerca de un 8%. Un tercer grupo son las familias monoparentales, resultado de una desestructuración familiar, de un matrimonio que no ha funcionado bien y no ha podido mantener la continuidad del vínculo. Pero con propiedad no se puede calificar de nueva una situación que ha acompañado a la sociedad desde la institución del matrimonio.

La ruptura o abandono siempre han existido, hasta el extremo de formar parte del imaginario de la literatura popular. La única novedad sería que su número ha crecido los últimos años hasta significar un 7% de los hogares, pero ni es un modelo familiar “nuevo”, ni es –hay que subrayarlo– una estructura familiar deseada ni social, ni personalmente. Nadie opta como proyecto de futuro por constituir una familia monoparental. Se puede argumentar que algunas mujeres aspiran a tener hijos y vivir solas con ellos, pero este es puramente un discurso teorizante, pues esta realidad reúne a unas pocas decenas de hogares. Pese a su nula presencia social, la idea de “mujer-sola-con-hijo” sin pareja previa, forma parte de las concepciones ideológicamente fomentadas y promovidas por la actual legislación: la nueva ley de reproducción asistida permite la inseminación artificial a mujeres solas, con independencia de la edad y esperanza de vida. Es suficiente que pueda pagarse el deseo. Estas sí podrían ser consideradas con propiedad una “nueva familia”.

Otro grupo de hogares perfectamente diferenciados del matrimonio es el de las parejas de hecho: personas que cohabitan maritalmente sin estar casadas. Pero también en este caso la novedad no se da. La mayoría de adultos mayores de 40 años pueden indicar que en su infancia o juventud han conocido, por referencia o direc-

tamente, a una pareja que vivía “juntada”, expresión por otro lado bien tradicional. En épocas anteriores (República, Franquismo), la práctica de cohabitar maritalmente ha formado parte de las costumbres. En el campo teórico encontramos, de manera destacada, el anarquismo y su idea de relación amorosa no contractual, el “amor libre”. En el ámbito de las costumbres, ha sido una fórmula bastante practicada por algunos sectores populares de la sociedad, así como en otro grupo social minoritario integrado por personas de profesiones artísticas que asumían el estilo de vida del “romanticismo expresivo”. No era obviamente un modelo bien visto, pero existía en términos numéricamente nada marginales. Es más, en el pasado, la importancia del modelo canónico basado en la estabilidad del vínculo, había desarrollado entre la burguesía una forma subsidiaria de relación familiar basada en una cohabitación incompleta: era la “mantenida”, la “querida”.

La cohabitación completa no es nueva en ningún sentido, pero sí hace falta señalar que su número ha aumentado hasta significar, siempre según el INE, el 6% de los hogares. Continúa siendo una magnitud modesta pero que crece rápidamente, con un añadido que no se puede descuidar: para muchos jóvenes es un paso previo al matrimonio; por lo tanto una figura de transición, un “compromiso+cohabitación”, bajo la errónea premisa de que la prueba previa significa una mayor garantía de éxito en la vinculación institucional posterior. No es así: los fracasos entre las parejas que han cohabitado antes son más elevados que entre quienes no lo han hecho.

El matrimonio configurado históricamente en su forma definitiva por el cristianismo, no es asumido por la concepción burguesa por una razón religiosa, sino porque es el modelo más adecuado para el sistema económico, fundamentado en el derecho a la propiedad, la empresa privada y la herencia. Es una evidencia que hoy parece olvidada. Y a la inversa, otras formas menos formalizadas y vinculantes casan mal con las exigencias de racionalidad del sistema económico. El incremento de la cohabitación no es, por lo tanto, una novedad sino un regreso al pasado donde los sistemas familia-

res acontecieron más confusos. El cristianismo y sobre todo el “orden burgués” liquidaron progresivamente su importancia, porque era contraria a la racionalidad que el orden económico demandaba.

En conjunto, las uniones surgidas del matrimonio significan el 84% de los hogares. Si añadimos la cohabitación se logra el 90%. La dimensión cuantitativa que resta para referirse a las denominadas “nuevas familias”, que se quieren presentar en contraposición con la que denominan “familia tradicional”, es exigua. El grupo con más significación, y no llega al 2% de los hogares, lo constituyen las denominadas familias reconstituidas, fruto de la nueva unión entre personas en las que al menos una de las dos es divorciada. Es, por lo tanto, un tipo de vínculo que surge a partir de la Ley del Divorcio de 1981 y que con toda evidencia la normativa reciente aprobada en el 2005 hará crecer. Otro grupo, este radicalmente nuevo, incluso a escala mundial, es el de los matrimonios homosexuales, pero al año de la aprobación de la ley que lo hace posible, tan sólo se han registrado 1.275 parejas en toda España, 288 en Cataluña. Por otro lado, el número total de parejas homosexuales de las que los matrimonios constituyen un mínima fracción, y que viven en régimen de cohabitación, tan sólo significan el 0.07%. Esta cifra, más los resultados en Bélgica y Holanda, los otros dos países donde se ha legislado el matrimonio homosexual en el mundo –el tercer caso, Canadá, es más reciente que el español-, indican que la evolución futura todavía logrará cifras menores².

La conclusión es evidente: la estructura básica de la familia en la sociedad es el matrimonio, con un aumento de la viudedad ocasionada por la mejora de la esperanza de vida, así como también en el número de familias monoparentales dada la mayor abundancia de las rupturas matrimoniales. En un plano diferente, se da la recuperación de la vieja forma de la cohabitación. Pero no deja de ser sorprendente que se intente institucionalizar una realidad numéricamente

² En Holanda, desde abril del 2001 hasta el 31 de diciembre del 2005 se habían casado 8127 parejas homosexuales. En Bélgica donde la ley es de junio del 2003, hasta finales del 2004 la cifra de casados fue de 2204. en Québec, donde es posible el matrimonio homosexual desde marzo del 2004, ha sido de 574.

tan exigua con el nombre de “nuevas familias”. Una denominación, además, que pese a ser exacta conceptualmente, posiblemente no es la que mejor expresa la subjetividad de las familias reconstituidas, que se consideran familias sin más calificativos. En realidad todo el planteamiento sobre “nuevos modelos” de familias difumina el problema de las disfunciones personales y sociales: ruptura, desestructuración, cohabitación, para dotarlas de valor normativo de modelo equivalente al matrimonio, intentando presentarlas como “nuevas”. Este engrosamiento que falsea la realidad tiene una segunda utilidad: permite envolver en un concepto “lo que es nuevo” mucho más amplio, más significativo que su exigua realidad.

En realidad, lo que está sucediendo es que la idea de lo “nuevo”, oculta la destrucción de vínculos personales, y responden a lo paliativo, al remedio ante un proyecto de convivencia familiar roto. Vivir la familia desde una unión libre o casarse de nuevo no significa que se invente un nuevo modelo de vida familiar. Y estas “novedades” de familia responden más “a una ruptura que a una invención, o a la creación de nuevos modos de vida familiar” (Lacroix, 2008, 22). Lo que se constata no es un cambio de modelo en los vínculos de pareja, sino un crecimiento notable de disfunciones que son conocidas desde siempre. La novedad no radica en el cambio sino en el hecho cultural de considerar las disfunciones familiares o rupturas de vida familiar no como tendencias a reducir y limitar, sino como realidades a institucionalizar.

1.4. UNA PERSPECTIVA ÉTICA DE LA FAMILIA

¿Qué es lo que permite hacer familia? ¿Cuáles son las bases a partir de las cuales podemos afirmar que hay familia? Estos y otros interrogantes de carácter similar son insistentes tanto en la vida cotidiana de las familias, como en múltiples ámbitos de estudio sobre esta realidad. Si hay familia es porque hay unos adultos (progenitores o de adopción) que, comprometidos en desarrollar un proyecto de vida en común (de permanencia y solidaridad), se encargan de la crianza y socialización de la prole (hijos naturales o adoptados). A nuestro

juicio, lo que da sustento a las relaciones personales de la familia es el cuidado responsable. Un compromiso de cuidar y de responder del otro, especialmente de aquél más vulnerable y necesitado en su desarrollo personal. La familia siempre se ha manifestado como una célula básica de la sociedad porque es y sigue siendo célula humana, realidad interpersonal que remite a una comunidad de personas. Es un dato ampliamente aceptado por distintas orientaciones antropológicas que los seres humanos vivimos en relación, que todos y cada uno de nosotros estamos abocados a vivir en relación con los otros. Y sobre esta forma de manifestarse a lo largo del tiempo, la familia se convierte en un modelo básico de articulación humana, porque es en ella donde se aprenden y se dicen cosas importantes, cosas que ayudan a los hijos a desarrollarse como personas en sociedad. Cosas, en definitiva, que tienen relación directa con los valores, con la forma de vivirlos y de priorizarlos (Mínguez, 2009).

La familia, como unidad básica de la sociedad, juega un papel muy relevante en una sociedad tan árida como la nuestra, puesto que se puede definir, más allá de toda interpretación, como una estructura de acogida. Para el hijo, en su familia, la acogida significa sentirse y saberse aceptado y querido, protegido y seguro por el amor y el cuidado de sus padres. El valor máximo en la familia es la incondicionalidad. Se acepta al hijo sin condiciones, tenga o no tenga éxito, sea o no sea inteligente. No se le acepta por sus rasgos, sino por el mero hecho de ser persona. Decir que la familia es una estructura de acogida significa que da apoyo, confianza y ternura; significa sentir de cerca la presencia de los padres que se hace acompañamiento, orientación y guía. Ese impulso inicial de acogida infunde una confianza en el vínculo humano que ningún acontecimiento futuro puede borrar.

La vulnerabilidad es el rasgo de la condición humana que es necesario resaltar. Contra la apología del fuerte e individualista, se debe destacar el valor de la acogida y de la responsabilidad frente al dolor del otro. La experiencia de ser vulnerable, necesitado, abre la puerta a la presencia de otro en mi vida, a la irrupción del otro en mi experiencia vital. Eliminar al sujeto vulnerable, por el mero

hecho de ser vulnerable, es una forma de perversidad moral. Al sujeto vulnerable se le debe, ante todo, acoger y ofrecer una comunidad cálida.

La familia es el espacio privilegiado en el que cada persona es reconocida y valorada por lo que es. Sólo el ser vulnerable genera en nosotros la obligación de responder incondicionalmente. Sólo del ser vulnerable podemos esperar la llamada exigente de acogerlo, sin haberlo querido ni escogido. Esta experiencia genuinamente moral de atención y de cuidado del otro va a poner las bases para una vida moral que facilite el ponerse en el lugar del otro, el desarrollo de la capacidad de escucha, acogida y atención al otro y la capacidad de analizar las condiciones históricas en las que la relación moral con el otro se están produciendo.

Compartimos con otros autores (Duch y Mèlich, 2009; Domingo, 2006) la idea básica de que la vida en familia es un espacio en el que las relaciones personales adoptan sentido desde el ejercicio de la responsabilidad. Dado que estas relaciones se enmarcan en unas coordenadas espacio-temporales concretas, cada uno de los miembros de la familia está situado ante una realidad que le impide la neutralidad ética, que debe tomar posición de lo hace y dice ante los demás. Y esta toma de posición implica necesariamente que se hace familia desde la aceptación de unas responsabilidades inherentes a una perspectiva ética.

Desde este planteamiento, la familia adquiere sentido ético desde el hecho incuestionable que todo individuo, cuando viene a este mundo y vive en él, siente la necesidad de ser acogido, ser hospedado. La acogida se convierte así en el rasgo básico de las relaciones personales en la familia que comienza con la recepción cordial de un nuevo ser. En un primer momento la acogida es receptividad, pasividad que lleva al reconocimiento del nuevo ser, hospitalidad. Pero esta pasividad no consiste estrictamente en apatía o indiferencia hacia el otro que llega de nuevo; es recibir y sentir, como un dejarse inundar por el otro, ser afectado por el otro. Esta pasividad acogedora es apertura al otro que viene de nuevo, que no me deja indiferente y me demanda una atención sin condiciones. Recibir a

alguien nuevo es reconocer que el otro no es un producto ya hecho, cerrado, sino que se trata de un regalo especial: una vida recibida que se va haciendo. En un segundo momento, la acogida tiene una orientación activa: lo dado o recibido ahora se convierte en atención y cuidado, donación. Se trata de una entrega voluntaria de algo que yo poseo y que el otro me demanda para ir siendo como persona. Me reclama alimento, cariño, orientación, compañía... La vida familiar es un dar y un recibir. Esta reciprocidad delimita el carácter gratuito y solidario de las relaciones personales, muy alejado del cálculo de intereses individuales como el único principio de explicación de nuestros comportamientos en la vida familiar. Si hay ética es porque los comportamientos se sustentan en valores del don y de la gratuidad, de la solidaridad y del bien común, del sentido ético de comunidad. Desde estas coordenadas, comportamientos egoístas, utilitaristas o de amor propio quedan fuera de este lugar.

La acogida es educativa cuando se convierte en un acontecimiento ético (Bárcena y Mèlich, 2000), porque la praxis educativa es una práctica responsable, ética. Pero ¿Qué ética? Es cierto que ha habido muchas maneras de abordar esta inquietante cuestión. Aquí seguiremos las aportaciones del filósofo judío Emmanuel Lévinas. Para este filósofo, la ética es ante todo una respuesta gratuita a la demanda del otro. Es una apelación que nos dirige el otro sin mediar palabra alguna. Su presencia física ante mí lanza un ruego del que yo no puedo quedarme indiferente: ayúdame (o en términos levinasianos: ¡no me mates!). Esta petición, demanda o apelación es la misma que lanza el recién nacido ante sus padres, sin que ello suponga el estricto cumplimiento de un convenio. A diferencia de otras éticas, la ética levinasiana no comienza con una pregunta, sino con una respuesta. Respuesta que damos, según Lévinas, a la demanda del rostro del otro. El rostro no se identifica con los rasgos físicos de la otra persona (los su cara, el color de sus ojos, su fisonomía) El rostro es una huella, un eco o una voz que viene del Otro. Pide ser hospedado y solicita mi atención cordial. De este modo, las relaciones personales en la vida familiar son acciones éticas, en las que madres y padres responden a las preguntas, incluso no formuladas, que se

derivan de la misma existencia personal y convivencia. Así pues, la ética que aquí proponemos como fundamento de las relaciones personales en la vida familiar es la aceptación de responsabilidades, el cuidado del otro.

Al hablar de cuidado en las relaciones interpersonales se comprende mejor el carácter ético de la vida familiar y la posibilidad de llevar a efecto comportamientos éticos. Su traducción más inmediata se ve reflejada en comportamientos cotidianos de compasión entendida como empatía que lleva a la simpatía (de estar afectado por el otro a sentir la necesidad de respuesta) (Ortega y Mínguez, 2007). Este movimiento de uno hacia el otro, posee la posibilidad de ser cercano, próximo o prójimo, evitando las relaciones de enemistad, de extrañeza o de lejanía en la vida familiar. Con la ética levinasiana, lo extraño se convierte en cercano, lo desconocido en reconocido.

Desde este planteamiento ético, las relaciones personales de la vida familiar adquieren otro significado que el puramente tradicional, sociológico o políticamente correcto. La ética no se ajusta a cualquier convencionalismo o normativa, sino a la responsabilidad de dar una respuesta en cada momento a lo que demanda el otro en el desarrollo de su humanidad como persona concreta. Por ello, la vida familiar se hace realidad cuando hay reconocimiento de la persona como fin y no medio, de reciprocidad y de respeto al más débil, y de coherencia con la palabra dada. La vida en familia es ética o no es nada. Es responder y atender, cuidar y amar, criar y socializar, acoger y hospedar a la vez. La familia tiene entidad propia cuando acepta y vive en el ejercicio de la responsabilidad. Por eso la tarea fundamental de la familia es vivir en unos valores que dan sentido y coherencia a un proyecto de vida en común.

1.5. INDICADORES SOCIALES DE LA FAMILIA EN LA ACTUALIDAD

Conocer la realidad actual de las familias implica hacer un intento de aproximación a los datos que aportan las fuentes estadísticas e informes técnicas que nos acercan a su realidad. Para facilitar su

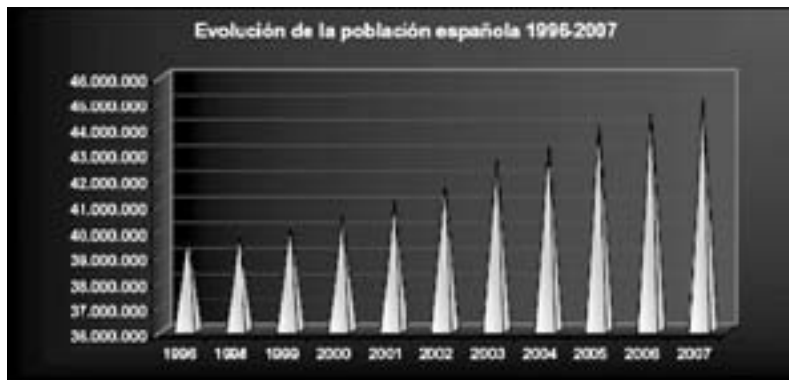
comprensión, se emplearán gráficas y cuadros con la pretensión de convertir el dato en conocimiento, en información, en reflejo de la realidad. En definitiva lo que aquí se ofrece es una de las múltiples lecturas que se pueden realizar de los datos que nos ofrecen las estadísticas.

La inclusión estos indicadores sociales en este informe se justifica porque aportan datos sociológicos que ayudan a conocer mejor el contexto en el que se inició esta investigación, lo cual conviene dejar bien explícito que estos datos no incorporan fechas recientes, sino que indican una realidad social que queda en el año 2007, fecha de comienzo de la investigación objeto de este informe.

Crecimiento de la población española

La evolución de la población española en los últimos años muestra un evidente crecimiento respecto a todas las comunidades autónomas que forman nuestro país. De forma general se observa que en 2003 la población española rondaba los 43 millones de personas, pasando en 2007 a ser casi 45 millones. Andalucía, Cataluña y Madrid se encuentran entre las comunidades que más han crecido en términos de población en el período de tiempo comprendido entre 2003 y 2007; otras como Aragón, Canarias o Murcia presentan una evolución menos acusada, mientras que Asturias o País Vasco prácticamente mantienen la misma tendencia de población en estos años. Centrándonos en la Región de Murcia podemos ver como la población ha pasado de más de 1.260.000 habitantes en 2003 a casi 1.400.000 en 2007, con un aumento de aproximadamente 140.000 habitantes en toda la comunidad murciana.

En cuanto a la población por sexos, en la Región de Murcia en el año 2003 estaban inscritos en la misma más de 630.000 varones pasando a ser de aproximadamente 700.000 en 2007. Las mujeres de la comunidad murciana no siguen esta tendencia, ya que, si en 2003 había tan solo 10.000 mujeres menos que varones, en 2007 la cifra tan sólo asciende a 685.000, superando tal cifra los hombres de la región. Esta tendencia no es la tendencia nacional, ya que si cuantificamos la población total española, ambos sexos han aumentado en



Fuente: Observatorio de la Familia, 2007

los últimos cinco años, aunque en la mayoría de las comunidades encontramos más población femenina que masculina, exceptuando Canarias, Castilla-La Mancha, Murcia, La Rioja, Ceuta y Melilla. Sin embargo, a pesar de que actualmente viven en España más mujeres que hombres, se da un crecimiento de población mayor en los varones, mientras que las mujeres en los últimos años han aumentado menos en cuanto a población total se refiere.

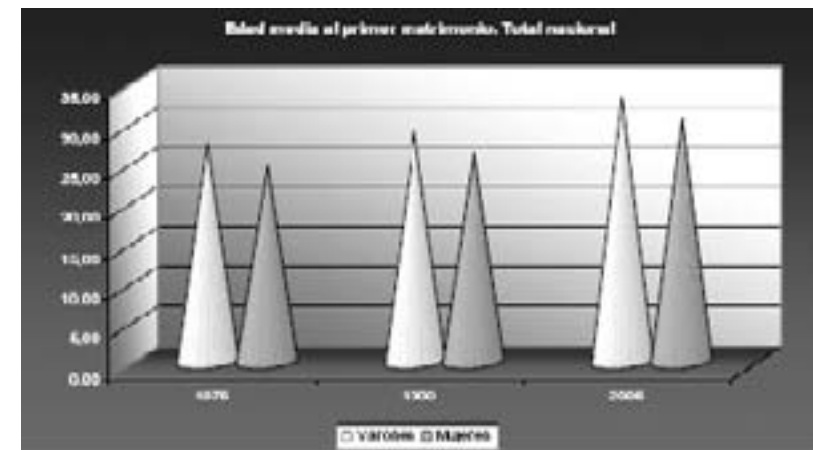
Retraso y descenso de la nupcialidad

Hoy en día existe una pluralización en los modos de convivencia que hace que los miembros de la pareja gocen de libertad para elegir la manera en que quieren compartir sus vidas, ya sea a través del matrimonio, de la cohabitación, unión libre, etc. Por ello se ha producido un descenso del índice de nupcialidad en España que nos sitúa muy por debajo de la media europea con índices inferiores a los países de Holanda, Reino Unido o Dinamarca (Martínez, 2001).

A pesar de esta disminución, la población juvenil muestra en todas las encuestas una clara orientación hacia el matrimonio, por tanto las causas de este descenso han de buscarse en otras razones, como los problemas económicos, la precariedad laboral, el precio elevado de la vivienda o las dificultades de asumir determinadas obligaciones a largo plazo (Iglesias de Ussel, 2004). El contraer matrimonio sigue siendo la forma más habitual de convivencia, ade-

más de ser la más aceptada socialmente. Aunque las distintas formas de unión de las parejas son cada vez más toleradas y aceptadas socialmente, todavía seguimos arrastrando un fuerte convencionalismo donde el matrimonio predomina como la opción más acertada para consolidar la pareja.

Pero la nupcialidad no solo desciende, sino que también se retrasa cada vez más. Según los datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística, la edad media del primer matrimonio en 1999 era de 30,04 años en los varones y 27,96 en las mujeres, pasando a ser en 2006 a 33,35 años en los hombres y 30,46 en las mujeres. El aumento del individualismo y la revalorización de la libertad, además de las dificultades económicas para emanciparse, la alta tasa de desempleo y las dificultades económicas son, entre otras, factores que explican el retraso del matrimonio y la vida en pareja.



Fuente: Observatorio de la Familia, 2007

Aumento de las tasas de separaciones y divorcios

El divorcio es el indicador más empleado para el análisis de la desorganización familiar, al significar la disolución del matrimonio, subsistiendo diversos efectos civiles para los hijos y económicos, si los hubiere, para los cónyuges (Iglesias de Ussel, 2004).

Con la aprobación de la Ley del Divorcio en el año 1981 se

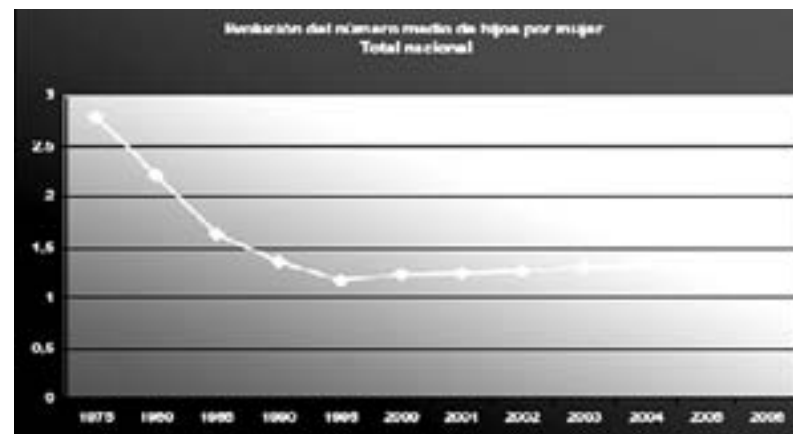
produce en España uno de los cambios sociales más significativos desde el fin de la dictadura. Esta ley, que legalizaba el divorcio, transformó el concepto de familia, el cual se mantenía prácticamente invariable desde mucho tiempo atrás. A partir de entonces, el aumento de rupturas familiares ha sido considerable, sobretodo porque un gran número de parejas separadas decidieron legalizar su ruptura, para poder restablecer sus vidas con nuevas parejas. "Todo parece indicar que lo abultado de las cifras que siguieron a la promulgación de la Ley estaba claramente asociado al hecho de que se trataba de solucionar un alto volumen de separaciones de hecho que se habían dado con anterioridad, incluso se trataba de parejas que ya estaban conviviendo con otras personas y que de inmediato volvieron a contraer nupcias de nuevo, especialmente los varones" (Ortín, 1999, 28-29).

Por otro lado, la mayoría de las separaciones y divorcios que se producen en los últimos años en nuestro país, registran la tendencia a las soluciones acordadas, ya que en el año 2001 las separaciones matrimoniales se efectuaban de mutuo acuerdo en un 66,4%, y los divorcios en un 57,6% (Puyol y Vinuesa, 2004). Estos mismos autores apuntan que la tasa de divorcio en España muestra uno de los valores más bajos de Europa, con 1 divorcio cada 1000 habitantes, por encima sólo de Grecia con 0,9 divorcios por 1000 habitantes, y bastante alejada de Bélgica, a la cabeza, con 2,9 divorcios por 1000 habitantes.

Familias cada vez más reducidas

De forma general, podemos afirmar que el número medio de hijos por mujer se ha reducido considerablemente desde el inicio del siglo XX hasta la finalización del mismo, de tal manera que hemos conseguido alcanzar uno de los índices más bajos del mundo desarrollado junto con Italia. El tamaño medio de los hogares ha disminuido en los últimos treinta años, pasando de casi cuatro miembros en la década de los setenta, a casi tres miembros en la actualidad (Meil, 2006), como podemos observar en la siguiente gráfica.

No obstante, estos datos parecen no tener un correlato muy directo con la realidad, al menos por ahora, pues el crecimiento y



Fuente: Observatorio de la Familia, 2007

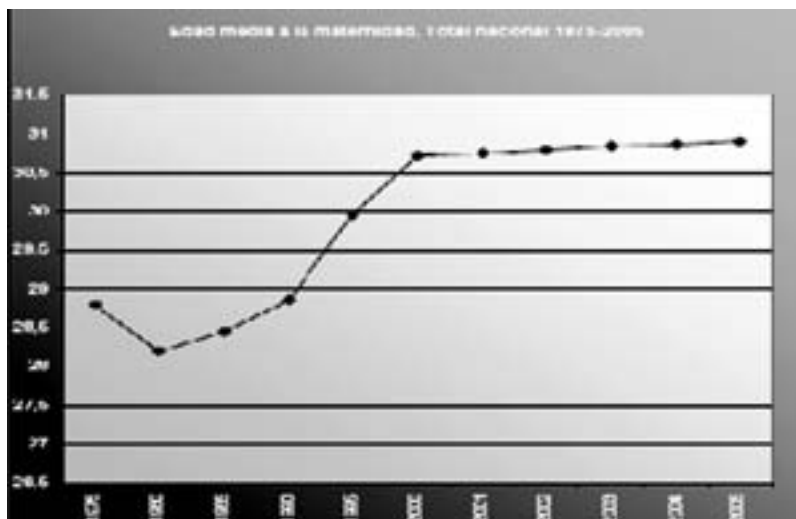
extensión del modelo de familia reducida entre las nuevas familias españolas no significa que éstas renuncien a tener hijos, pues a pesar de que el número de hogares formados por parejas sin niños está creciendo rápidamente, detrás de esta categoría se encuentran realidades muy diferentes (Meil, 2001).

Retraso de la maternidad

Si, como decíamos en el subapartado anterior, en España encontramos una familia cada vez más reducida, también encontramos un retraso cada vez más acusado de la maternidad. Las mujeres han pasado de tener hijos en una media de edad de 29,9 años en 1995 a tenerlos casi a los 31 años en el 2005 (INE, 2007).

Los cambios en la edad de maternidad no sólo han sido significativos en cuanto al aumento de edad producido, sino también en cuanto a la rapidez con la que se ha producido ese aumento. Así, desde 1975 hasta 1990, la edad media de la maternidad en la mujer se situaba en los 28 años, permaneciendo constante durante más de 15 años, mientras que la previsión que el Instituto Nacional de Estadística realiza de la edad media de la mujer cuando desarrolla la maternidad por primera vez se sitúa entorno a los 31 años en el transcurso de una década, habiendo aumentado casi en 3 años.

Entre los argumentos a los que suelen recurrir las mujeres

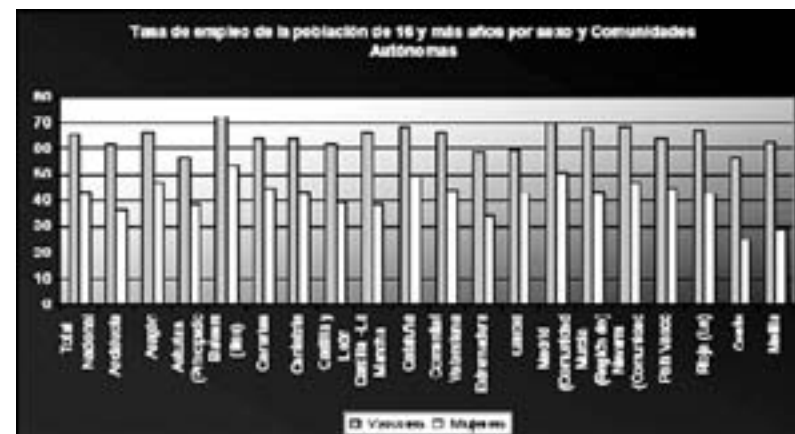


Fuente: Observatorio de la Familia, 2007

como explicaciones en su retraso de la maternidad, destaca significativamente el hecho de que valoren muy positivamente la educación, formación y capacitación para el desempeño de una profesión, dedicando gran parte de su juventud a estudiar. Dado que el proceso de educación formal se ha alargado excesivamente, tanto las mujeres como los hombres necesitan cada vez más tiempo y esfuerzo para poder obtener la formación que les capacita para conseguir un empleo.

Incorporación de la mujer al mercado laboral

Uno de los cambios sociales más importantes de los que ha experimentado nuestra sociedad en el siglo pasado, ha sido la incorporación de la mujer al mercado laboral, ya que durante siglos la mujer ha estado destinada a desempeñar el papel de ama de casa, ocupándose principalmente del cuidado y educación de los hijos y de las tareas domésticas. "La actividad laboral de la mujer por cuenta ajena era considerada como un castigo, como un destino cruel, como una necesidad, y no como una fuente de autorrealización" (Flaquer, 1998,45)



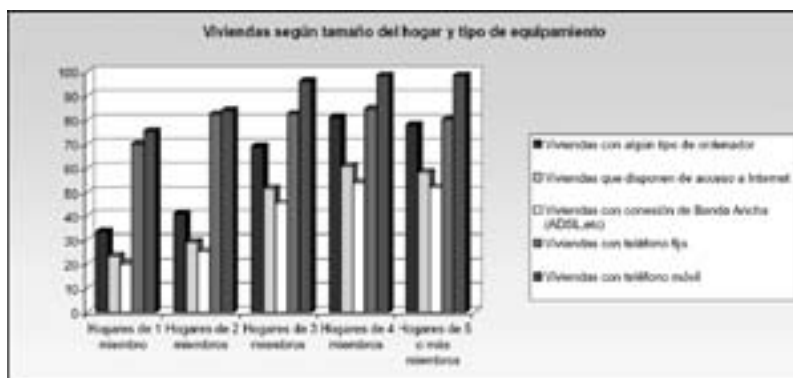
Fuente: Observatorio de la Familia, 2007

Así, aunque las circunstancias han cambiado, las mujeres siguen teniendo unas tasas de empleo menores que los hombres, ya que en el año 2007 la tasa de ocupación de los varones era de un 65,26%, siendo la de las mujeres un 43,83%.

Mayor presencia de las Nuevas Tecnologías de la Información en el hogar

Si algo ha caracterizado a la sociedad de finales del siglo XX ha sido el fuerte desarrollo de la tecnología en todos los sectores sociales, entre ellos la familia. Así, la mayoría de autores coinciden en manifestar que las TIC cada vez ocupan un lugar más importante dentro de cada familia (Bélanger y Ross, 2000).

En la siguiente gráfica podemos ver que el teléfono móvil está ganando terreno al teléfono fijo dentro de los hogares, además de comprobar como todas las viviendas con ordenador disponen de Internet, aunque sea esta una tendencia menos acusada. Además de disponer de más variedad de medios de comunicación en casa (radio, televisión, ordenador, revistas, periódicos, etc.), el abaratamiento de estos medios, el aumento de la calidad de vida y la economía consumista que impera hoy día, permiten que en la mayoría de los hogares españoles exista más cantidad de estos medios de comunicación.



Fuente: Observatorio de la Familia, 2007

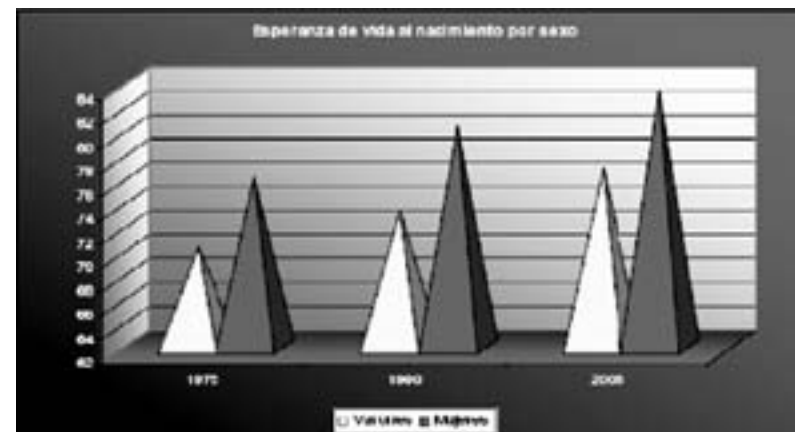
Aumento de la esperanza de vida

La esperanza de vida, tal y como la define Meil (2001) se concibe como “un indicador demográfico que recoge de forma sintética cómo afecta la mortalidad a las diferentes edades en un momento temporal determinado y dado que las condiciones de vida y, por tanto, la incidencia de la mortalidad van cambiando a lo largo del tiempo, no puede considerarse como un indicador de la edad media a la que morirá una generación determinada, pero sí a la que morirá si no cambiaran las condiciones de mortalidad” (114).

Si observamos los datos de la siguiente gráfica sobre la esperanza de vida al nacimiento por sexo en España, vemos como en los últimos 15 años se ha pasado de una tasa de 78,94 a una de 80,23 años.

En cuanto a la esperanza de vida en España en relación con otros países se ha podido comprobar, basándonos en los datos del anuario Estadístico de las Naciones Unidas del 1995 al 2000, que nos encontramos entre los cinco países que gozan de mayor esperanza de vida, junto con Japón, Francia, Canadá y Suiza. En Japón las mujeres tienen una esperanza de vida al nacer de casi 83 años y los hombres de 77, mientras que en España la esperanza de vida de las mujeres es de algo más de 81 años y los hombres algo más de 74. Por el contrario los países que tienen una esperanza de vida más baja son Sudáfrica con una media de aproximadamente unos 55 años de vida, Bangladesh con una esperanza de vida de 58 años

para ambos sexos, y Bolivia con algo más de 61 años de esperanza de vida.



Fuente: Observatorio de la Familia, 2007

Diversidad en los modos de convivencia familiar

Se está dando en España una pluralización en las formas de convivencia. La familia nuclear compuesta por un padre, una madre y sus hijos tienen cada vez menos peso en la elección de formas de convivencia familiar, pasando de suponer este tipo de familia un 66% de la totalidad de los hogares españoles en 1998a un 54% en 2001(Meil, 2006)



Fuente: Observatorio de la Familia, 2007

2. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

2.1. EL CUESTIONARIO: UNA DESCRIPCIÓN DE LAS RELACIONES FAMILIARES Y LOS VALORES

En este apartado ofrecemos un rápido retrato sociodemográfico madres y padres que han contestado el cuestionario³ que analizaremos en adelante. Su temática refleja, en gran parte, lo señalado en apartados precedentes. La exposición de los datos obtenidos servirá para obtener una radiografía más o menos aproximada de aspectos básicos de la vida familiar y, en particular, de los valores más estimados por madres y padres con hijos escolarizados en la Región de Murcia.

Así pues, el universo de referencia es el conjunto de familias que tienen en su seno algún alumno matriculado en el periodo de la educación obligatoria y en el escalón de la educación primaria. El trabajo de campo se llevó a cabo desde mediados de noviembre de 2007 a finales de marzo de 2008, resultando una muestra de 1.518 hogares (vid. Ficha técnica sobre población y muestra de la investigación en Anexos).

2.2. COMPOSICIÓN SOCIODEMOGRÁFICA DE LA MUESTRA

2.2.1. INFORMACIÓN DE LOS ENCUESTADOS

En este apartado intentamos reflejar los rasgos específicos de los padres y madres que han contestado al cuestionario. Los datos y comentarios expresados en adelante se ajustan en buena parte de lo indicado en la parte anterior de este informe. El trabajo de campo se realizó durante cuatro meses (noviembre 2007 a febrero de 2008), distribuyéndose los cuestionarios a través de los colegios seleccionados (Vid. Anexo), previa autorización de las autoridades académicas y consulta con las APA's correspondientes, señalando

en todo momento el carácter libre y voluntario de contestar a este cuestionario y posteriormente incorporarse al programa de formación y seguimiento de padres y madres de su tarea como educadores de valores. La muestra obtenida asciende a 1518 encuestados. Dado que insistimos en que este cuestionario fuera contestado por los padres o, en su defecto, por la persona que más se ocupa de la educación de los hijos en el ámbito familiar, se obtuvieron unos resultados (Tabla 1) en los que un 83,3% de los encuestados fue mujer, la madre del hijo o hijos en casi todos los casos. Solamente un 16,7% fueron varones, esto es, el padre de cada hijo en casi todos los casos. No otro adulto dentro del hogar se encarga de la educación de los menores de edad, dato que coincide con otras investigaciones dirigidas por el prof. Víctor Pérez-Díaz (2001, 2009). De igual modo, resulta sorprendente que la incorporación de la mujer al mundo laboral no haya supuesto una redistribución de las tareas de casa en relación a la educación de los hijos, si sólo nos referimos a la declaración previa de la persona que se responsabiliza habitualmente de la educación de los hijos para poder contestar a este cuestionario.

Tabla 1

SEXO	N	%
Varón	253	16,7
Mujer	1.265	83,3

La distribución de la muestra por niveles de edad refleja una generación de madres y padres con una tendencia a tener hijos escolarizados en educación primaria cuyas edades mayoritariamente superan la treintena de años. En contrapartida, son pocos los padres con menos de 25 años o entre 46 y 65 años con hijos en edad de escolarización primaria. Mientras que los primeros se ajustan a la tendencia sociológica actual de tener hijos en edades algo avanzadas, los segundos son consecuencia de la ausencia mayoritaria de fertilidad femenina. El núcleo central de los padres se centra, por tanto, en el tramo de 26-30 años (1 de cada cuatro padres) y, con mayor intensidad, en el tramo de 31- 45 años (tres de cada cuatro padres).

³Los detalles de la construcción del cuestionario aparecen en la memoria correspondiente a la primera anualidad de este proyecto de investigación.

Tabla 2

SEXO	PADRE	MADRE
Menos de 25 años	4,1	5,8
26 - 30 años	25,3	24,7
31 - 45 años	66,7	64,8
46 - 65 años	2,1	4,7
Más de 65 años	1,9	0

Por otra parte, si atendemos a la situación laboral de los encuestados, observamos que una de cada cuatro madres desempeña labores del hogar, dato que no resulta extraño teniendo en cuenta que la mayoría de los encuestados son mujeres. Sin embargo, casi la mitad de las madres o bien trabajan a tiempo completo (una de cada cuatro) o a tiempo parcial (una de cada cinco). Hay un pequeño porcentaje de madres que declaran su situación laboral aún en formación, dato que encaja con la edad, relativamente joven de las madres, y la tendencia actual a la actualización permanente como fuente de promoción profesional. No olvidemos que, durante los últimos lustros, las madres se han ido incorporando a la vida laboral fuera de casa sin dejar de atender a la familia, especialmente en labores de cuidado y educación de la prole.

Esta última información se ve reflejada con la práctica ausencia del padre como responsable de las tareas del hogar y un porcentaje ciertamente pequeño aún en proceso de formación, lo cual pone de manifiesto que, a pesar de la relativa juventud de los padres encuestados, mayoritariamente (tres de cada cuatro padres) tienen una clara orientación hacia la vida laboral activa, bien sea en busca de empleo (uno de cada cuatro) o trabajando a tiempo parcial o completo (la mitad de ellos). A partir de estos datos, es evidente que los padres encuestados están más ocupados en la vida laboral, en sus distintas modalidades, y las madres están incorporadas en menor medida a la vida laboral sin dejar por ello de dedicarse a las labores del hogar.

Tabla 3

SITUACIÓN LABORAL	PADRE	MADRE
Trabaja a tiempo completo	51,4	23,8
Trabaja a tiempo parcial	14,6	18,4
Parado en busca de empleo	23,8	26,5
Ama de casa	3,2	24,6
Estudiante	5,8	4,4
Pensionista	1,2	2,3

Los datos referidos a los estudios de más alto nivel de los encuestados refleja una realidad en la que las madres presentan un mayor nivel de estudios universitarios que los padres, sin embargo su situación de empleo es menor que la de los padres, como hemos destacado más arriba. Ello es un indicador de que el nivel de estudios no está directamente relacionado con el empleo, en tanto que los padres aún presentando un nivel de estudios universitarios menor y mayor en secundaria y formación profesional presentan una situación laboral activa más alta que las madres, por lo que el sexo representa un determinante de la situación laboral y de las posibilidades para atender la vida familiar. Aún se sigue arrastrando la costumbre, a pesar de su progresiva incorporación de la mujer al mundo laboral, de que la gestión del hogar es asunto más femenino que masculino. Con todo, la anhelada igualdad de sexos en asuntos familiares aún está lejos de ser una realidad. Además, si combinamos el nivel de estudios con la situación laboral nos aporta una aproximación al nivel socio-económico de los hogares de la Región de Murcia: un 13% de nivel bajo, un 25% medio-bajo; un 36% de nivel medio, un 14% medio-alto y un 12% alto.

Tabla 4

ESTADO DE MÁS ALTO NIVEL	PADRE	MADRE
Ninguno	0,6	0,3
Primarios	6,4	8,4
Formación profesional	16,6	11,1
Secundarios	42,9	34,8

Universitarios	31,4	42,2
NS/NC	2,1	3,2

Solicitamos conocer la nacionalidad de los encuestados, como dato informativo y como variable que pudiera tener algún interés en analizar las respuestas relacionadas con la vida en familia y la educación en valores. A pesar de una gran parte de inmigrantes son reticentes a colaborar en este tipo de investigación social, a causa de una menor representación social en el tejido social de la Región Murcia, en esta investigación suponen un porcentaje no desdeñable que oscila entre el 15 y 20 %. No podemos ser ajenos a esta realidad sociológica tan importante en nuestra Región, de fuerte inmigración en las últimas décadas. Si bien este porcentaje es algo más alto que el resto de las comunidades autónomas españolas (10-12% de población inmigrante, Observatorio Permanente de Inmigración, 2009), en la Región de Murcia constituye una realidad más patente. Nuestros datos coinciden con la mayor presencia de varones que de mujeres extranjeros y las zonas geográficas más señaladas han sido por este orden: Iberoamérica, África del Norte, África Subsahariana. Estos datos coinciden con otros estudios específicos realizados sobre familia e inmigrantes en la Región de Murcia (Gómez Fayren et al., 2002, García-Nieto Gómez Guillamón, 2004; Madrid Izquierdo, 2009).

Tabla 5

NACIONALIDAD	PADRE	MADRE
Española	79,3	84,6
No española	20,7	15,4

2.2.2. ESTRUCTURA FAMILIAR

Es evidente la familia, como sucede en la mayoría de las instituciones sociales, ha sufrido un cambio importante que afecta a todas sus dimensiones. El varón ha dejado de ser el único miembro de la familia que aporta ingresos a la unidad familiar y es ya bastante

frecuente encontrarse con familias en las que tanto el hombre como la mujer tienen un trabajo remunerado. Por otra parte, el inicio de la vida en común ya no se hace sólo a través del matrimonio, sino que también son frecuentes las parejas de hecho en las que adquieren un compromiso “privado” de compartir su vida con otra persona. También encontramos familias que son consecuencia de un proyecto de vida en común roto y se presentan como familias monoparentales. Estos indicadores de una nueva estructura familiar en las familias españolas no son otra cosa que la expresión de proyectos y formas de vida familiar que se han privatizado y los modelos heredados de organización familiar, aún sin perder su presencia, ya no constituyen la única forma de estructura familiar. Esta privatización es un reflejo de lo que Beck ha denominado procesos de individualización en los que el propio individuo concede mayor protagonismo a las opciones y decisiones individuales frente a las normas sociales en el ámbito, entre otros, de la vida familiar.

A continuación ofrecemos algunos datos sobre el modelo de familia y la composición de las familias encuestadas. Estos datos intentan aportar un retrato sociodemográfico de la situación familiar en tanto que se pretende dar una respuesta empírica a la pregunta de quiénes son los que viven en una familia y las relaciones que entre ellos se establecen, ya que en el apartado anterior hemos analizado datos más relacionados sólo con el encuestado (padre y madre). Obviamente, nos situamos en el terreno del dato sociológico y no entramos a valorar el origen de las posibles circunstancias que configuran la realidad familiar si hablamos de familias monoparentales, reconstituidas, etc. Dejamos para otros estudios el planteamiento de la diversificación de los modos de vida en familia, su composición, recomposición, relaciones familiares y otras cuestiones ciertamente de alto interés para un mejor conocimiento de la realidad actual de las familias. Aquí nos limitamos a constatar algunos datos que quieren ser una pincelada de la realidad familiar de la Región de Murcia con hijos en edad de escolarización primaria.

Al hablar de modelo de familia partimos del supuesto de que no sólo hay una imagen de familia en la realidad sociológica fa-

miliar de la Región de Murcia. Tampoco suponemos que están emergiendo “nuevos” modelos de familia como alternativa a lo que significa familia. No somos de la opinión de que, en rigor, existan nuevos modelos de familia como alternativa radical a lo que se admite hoy como familia. En cambio, reconocemos la existencia de modalidades de convivencia familiar que hoy se han denominado, quizá apresuradamente y sin un uso correcto del lenguaje, como “nuevos modelos” de familia. La proliferación de otras modalidades de convivencia en familia no suprime la idea de familia, dado que siempre hay algún adulto (uno o dos) e hijos (cuya procedencia pueden ser del matrimonio, de otra pareja, de otra familia, etc.). En relación con los datos obtenidos, se constata la predominancia de la existencia de familia con dos miembros adultos (biparental) e hijos (uno o dos mayoritariamente), frente a un porcentaje bastante menor de familias con un solo adulto como padre o madre e hijos. Además, si atendemos a los miembros que componen el núcleo familiar, observamos que casi tres hogares de cada cuatro están formados por tres miembros (62,4%), le sigue familias con cuatro miembros (28,1%) y son muy pocas las familias con más de cuatro miembros. Estos datos señalan la existencia de familias cortas (más de 3 que de cuatro miembros) en hogares de la Región de Murcia.

Tabla 6

TIPO DE HOGAR	%
Biparental (matrimonio, pareja, reconstituido, del mismo sexo, etc.)	84,5
Monoparental (divorciado/a, viudo/a, etc.)	15,4

Tabla 7

Nº DE MIEMBROS EN EL HOGAR	%
Tres miembros	62,4
Cuatro miembros	28,1
Más de cuatro	9,5

En conjunto, cabe señalar que las familias encuestadas apuntan a estar compuestas por dos adultos y uno o dos hijos. Otros

miembros que convivan en el mismo hogar resulta bastante escaso como se desprende de los datos aparecidos en la tabla 8. En efecto, tanto ascendientes como familiares relacionados con los adultos no sobrepasan un porcentaje del 5%, lo cual refleja la práctica desaparición de la familia extensa en hogares de la Región de Murcia. El carácter nuclear de los hogares murcianos con hijos en edad de escolaridad primaria es uno de los rasgos que mejor definen a estas familias. Así, el retrato sociodemográfico de las familias encuestadas no se aleja del conjunto mayoritario de las familias españolas. También llamada “conyugal”, la familia nuclear está compuesta por padre, madre e hijos. Los lazos familiares están dados por sangre, por afinidad y por adopción.

Habitualmente ambos padres trabajan fuera del hogar. Tanto el hombre como la mujer buscan realizarse personal y socialmente. Las personas mayores (abuelos principalmente), por falta de lugar en la vivienda y tiempo de sus hijos, quedan fuera del círculo más íntimo de la familia nuclear. El papel educador del matrimonio o de la pareja se traspasa en parte o totalmente a la institución escolar y la tarea de educar en valores, actitudes y hábitos de comportamiento no siempre es asumida por los padres por diversos motivos (poco tiempo, escasez de recursos económicos, etc.). En bastantes casos, esta tarea educadora queda en manos de amigos, medios de comunicación y escuela.

Tabla 8

RELACIÓN DE PARENTESCO	%
Matrimonio / pareja	78,6
Viudo/a, separado/a	14,1
Familiares del padre o madre	1,3
Ascendientes (abuelos, etc.)	3,8
Descendientes directos	87,3
Otros	0

Las principales modalidades de familias encuestadas son tres por orden decreciente: un modo de vida familiar en la que el padre o cabeza de familia trabaja fuera de casa y es la esposa la que se encarga de la vida familiar; esta estructura familiar está presente en los hogares murciano en casi el doble donde ambos cónyuges trabajan, pero esta modalidad de familia supone una tercio de la muestra encuestada. Es muy probable que la presencia en la que sólo un miembro de la familia esté activo laboralmente sea efecto de la creciente pérdida de empleo que venimos arrastrando desde la última década y el sector femenino ha sido uno de los que más ha acusado esta pérdida. No obstante, aún hay un número importante de hogares murcianos en los que ambos cónyuges o pareja trabajan fuera de casa. El dato común más revelador es que la mujer, tanto en la primera como en la segunda modalidad de vida familiar, se ocupa de las tareas del hogar y del cuidado de los hijos, aunque se perciba una colaboración creciente del padre en tareas del hogar y cuidado de los hijos. Tenemos la impresión de que este dato es más algo “políticamente correcto” que real, como veremos más adelante cuando analicemos la distribución de actividades familiares en la vida cotidiana de las familias, y otros datos que señalan a la madre como el principal bastión de la vida familiar. La tercera modalidad de familia, reafirma las descripciones anteriores dado que sigue siendo la mujer quien trabaja menos horas fuera de casa en comparación con el marido o pareja y sigue ocupándose mayoritariamente del hogar y del cuidado de los hijos.

Tabla 9

MODALIDADES DE FAMILIA	%
Una familia dónde sólo el hombre trabaja fuera de casa y es la mujer la que se ocupa de las tareas del hogar y del cuidado de los hijos.	47,2
Una familia donde sólo la mujer trabaja fuera de casa y es el hombre el que se ocupa de las tareas del hogar y cuidado de los hijos.	3,3
Una familia en la que tanto el hombre como la mujer trabajan fuera de casa y se reparten las tareas del hogar y el cuidado de los hijos.	33,3

Una familia donde el hombre trabaja menos horas fuera de casa que la mujer y se ocupa en mayor medida del hogar y del cuidado de los hijos.	2,1
Una familia donde la mujer trabaja menos horas fuera de casa que el hombre y se ocupa en mayor medida del hogar y del cuidado de los hijos.	14,1
Otros	0

2.3. VALORES Y FORMAS DE TRANSMISIÓN

Es evidente que la familia actual en nuestro país es una realidad social compleja y cambiante. La visión ampliamente reflejada en estudios sociológicos sobre la familia constata una situación bastante preocupante que, en algunos casos, se llega a la idea de que la precariedad, la movilidad y la pluralidad son las constantes que hoy la definen con mayor precisión. A escala sociológica, la familia es descrita como una realidad fragmentada y sus consecuencias son múltiples y negativas (Donati, 2003). A pesar de los abundantes estudios de corte sociológico, que se reducen a la perspectiva teórica en la que se sitúan, raramente se ha abordado el tema de la familia como una realidad moral propia. Pensar la familia más allá de las tendencias socio-políticas, las posiciones culturales o las situaciones jurídicas, lleva inexorablemente a situarnos ante una panorama en el que la ética ocupa un papel relevante en el estudio de la vida familiar (Moratalla, 2006).

A diferencia de otras perspectivas teóricas, contemplar el estudio de la familia como una realidad moral es acercarnos a una realidad que no es la propia de científicos o especialistas, cuya pretensión es la describir sólo la vida familiar. La realidad de las familias como espacio moral es algo que se construye de modo cotidiano, con sus luces y sombras día a día. No es una realidad de certezas generalizables, sino un ámbito de verdades compartidas, de creencias, valores y expresiones singulares. No es algo hecho y mantenido en el tiempo, sino que se va haciendo y revisando diariamente. Así pues, la realidad de la familia como espacio moral implica la adopción de una visión abierta a las circunstancias concretas en las que

las familias van viviendo (García, Pérez y Escámez, 2009). De ahí que el mundo concreto de las familias posee un valor irreducible a otro terreno de investigación. Y para nosotros, este mundo concreto y moral constituye el núcleo central y fuente de conocimiento para descubrir itinerarios educativos que respondan a las necesidades y dificultades de las familias actuales

Si la familia es percibida como un laboratorio en el que se experimenta las posibles maneras de integración social, es evidente que el espacio familiar es el lugar privilegiado donde se transmiten valores básicos de vinculación social. Atendiendo más a su carácter educativo, la familia transmite prioritariamente valores morales de forma muy diversa (Ortega y Mínguez, 2003). Pero los valores a transmitir no son los mismos ni ocupan el mismo lugar de importancia en el sistema axiológico de las familias. A su vez, las condiciones que atraviesan la realidad familiar determinan unas posibilidades u otras de atender los valores. Ello plantea la necesidad de aproximarnos a identificar los vectores concretos que determinan la vida familiar, así como también los valores que orientan las trayectorias personales de cada miembro de la unidad familiar.

Desde estos presupuestos hemos preguntado a madres y padres de la Región de Murcia con hijos en edad de escolarización primaria aspectos relacionados con el horizonte teleológico y axiológico que, en estos momentos, preocupa a los padres. Esta indagación encuentra su justificación amplia en que la vida de las personas, también la vida familiar, no se mueve por impulsos incontrolados, ni sentimientos ciegos, sino que, al contrario, aspira a la consecución de lo que considera importante o valioso para sí mismo y los demás. Y cuando se trata de la gestión de la vida familiar el cuidado, atención y formación de los hijos adquiere una relevancia especial.

Entre los tres objetivos que más preocupa al padre sobre la educación de sus hijos figura por orden decreciente: las condiciones y hábitos de estudio, las normas y disciplina en la familia, y el uso de las nuevas tecnologías. Esta elección de objetivos denota, en primer lugar, un claro interés por la adquisición de habilidades y capacidades necesarias para el aprendizaje de contenidos escolares. Las ma-

dres encuestadas coinciden en señalar que el estudio es la primera preocupación en la educación de sus hijos. Dicho de otro modo, lo primero que preocupa a los padres encuestados es el desarrollo de capacidades, habilidades, destrezas y actitudes hacia el estudio escolar, lo cual señala un evidente interés por los aprendizajes escolares antes que otros aprendizajes de carácter más socializador. Objetivos relacionados con la socialización de los hijos (valores y actitudes) quedan algo al margen de las preocupaciones de los padres. Mientras que la figura paterna manifiesta un escaso interés por las relaciones de amistad que puedan establecer sus hijos dentro o fuera de la escuela (12,9%), la figura materna, sin embargo, expresa un notable interés (65,8%). Estos datos vienen a corroborar el carácter ambiguo del significado coloquial del término educación; mientras que hay un uso extendido según el cual se identifica la educación con la formación escolar (conocimientos académicos, desarrollo del lenguaje, habilidades científicas, etc., apropiados a la cultura en la que están instalados los niños), hay otro uso menos coloquial y más significativo que identifica a la educación como el conjunto de influencias formativas que recibe el niño desde distintas instancias (familiar, escolar, social, religiosa, etc.). Es muy probable que el interés de los padres por la educación de sus hijos sea un reflejo de que lo concerniente a la educación sea algo exclusivo de la escuela, mientras que otros aprendizajes “menos visibles” (valores, actitudes, etc.) quedan en una situación de indefinición y ausencia de responsabilidades. ¿Es, acaso, la familia responsable de la educación en valores y actitudes para la convivencia? Pregunta que no encuentra respuesta clara por parte de la figura paterna.

Dejando esta cuestión aparte, hay otros objetivos que también preocupan a los padres en la educación de sus hijos. Si atentemos a las respuestas aportadas por las madres se observa una preocupación por todo lo relacionado con el crecimiento sano de los hijos (alimentación) y por un desarrollo adecuado que se materializa en tareas de atención y cuidado. Es indicativo que ambos objetivos tengan un menor interés para la figura paterna, quizá porque estas cuestiones tradicionalmente sean más propias del rol materno que

del rol paterno. La nueva paternidad camina hacia una disminución de la distancia afectiva entre el padre y los hijos, lo cual implica también la asunción de estos objetivos como parte integrante de las preocupaciones prioritarias en la educación de los hijos, cosa que, de momento, aún queda lejos. Este dato es muy revelador y a tener presente para la mejora de las relaciones familiares y la educación en valores en la vida familiar. El padre necesita una mayor implicación personal en tareas de cuidado, atención y educación de los hijos en edad escolar, implicación que debe ser compartida con la madre. Y debería preocupar más a la figura paterna la gestión del ocio y tiempo libre con los hijos (21,5%), puesto que se trata de un tiempo y un espacio privilegiado como condición adecuada para la experiencia y transmisión de valores en la vida familiar.

Tabla 10

OBJETIVOS DE LOS PADRES	PADRE	MADRE
Condiciones y hábitos de estudio	68,3	72,6
Alimentación y vida sana	39,5	68,8
Uso de las nuevas tecnologías	41,7	33,6
Atención y cuidado a los hijos	34,1	68,6
Gestión del ocio y del tiempo libre	21,5	12,8
Normas y disciplina en la familia	45,8	59,4
Gestión del ocio y del tiempo libre	12,9	65,8

Ahora centramos la atención en los valores que los padres desean transmitir a sus hijos para que conformen con arreglo a ellos sus proyectos vitales y su ubicación a la realidad social. Conocer cuáles son los valores que los padres transmiten a sus hijos es, por tanto, una tarea difícil de alcanzar a nivel metodológico. Puesto que se trata de ofrecer una información general sobre esa cuestión, aparecen algunas dificultades vinculadas al uso de esta metodología empírico-sociológica.

Una de ellas, cuando se intenta conocer los valores que los padres le conceden más importancia, consiste en la dicotomía entre

lo que se dice en el cuestionario y lo que realmente se enseña o transmite en la vida familiar. Con la aplicación de cuestionarios sólo no cabe conocer lo que los padres dicen que quieren transmitir, pero desconocemos realmente si esos valores son los mismos que están transmitiendo a sus hijos. A pesar de esta dificultad, se puede alcanzar una imagen aproximada de lo que los padres encuestados evalúan sobre lo que consideran valioso transmitir a sus hijos. Consciente de que estamos utilizando una información más idealista que realista de difícil contraposición, no cabe otra opción más que preguntar a los padres por los valores que son más importantes para la vida personal y familiar. De esta información no podrá deducirse coherencia alguna entre los estilos de comportamiento de los padres y los valores que han declarado como más importantes para la vida familiar.

Otra dificultad estriba en lo que conceptualmente se entiende por valor, distinto de cualidad o utilidad, mérito, creencia religiosa, derecho humano, simple estimación o cualquier otro significado que se utilice como sinónimo de ese término. Así, en sociología suele entenderse al valor como “la creencia o convicción acerca de que algo es bueno o malo, mejor o peor que otra cosa” (Giner et al. 2006, 811). Para nosotros, siendo una creencia o convicción personal, el valor se distingue de otros elementos constitutivos la persona como aquello que orienta y justifica lo que se hace y se dice ante los demás (Ortega y Mínguez, 2001). Así pues, aún sin llegar a resolver este escollo conceptual, identificar los valores a transmitir en la familia es una tarea ciertamente compleja y dificultosa. A nivel metodológico, habitualmente se entrega una lista de valores y se les pide que escojan, por orden de importancia, aquellos que consideran más importantes para ellos. La principal dificultad estriba en que existe una tendencia a condicionar las opciones con el número de valores propuestos; es decir, a mayor número de valores, el orden de los valores se hace más disperso. Además, se tiende a priorizar aquellos valores que aparecen en lugares altos de la lista. Esta técnica ha sido utilizada en la Encuesta Mundial de Valores (Elzo y Orizo, 2000; ASEP, 2004, 2009). En la *Tabla 11* se recogen los valores más frecuentemen-

te citados por los padres de distintos países y culturas de edades comprendidas entre 30 y 50 años. Estos valores son los mismos que hemos incorporado en nuestro cuestionario. Los valores más destacados son: los buenos modales, la responsabilidad y la tolerancia y respeto hacia los demás, que son citados por más de 8 de cada 10 padres. Estos valores se refieren a cómo deben ser las relaciones con los demás para lograr una convivencia democrática. Por otro lado, la fe religiosa ocupa un lugar central para ciudadanos de países islámicos, al contrario que personas religiosas y practicantes de países no islámicos (Meil, 2006).

Tabla 11

	ESPAÑA	FRANCIA	ALEMANIA	ITALIA	MARRUECOS	IRÁN	INDONESIA
Buenos modales	84	65	61	70	91	89	85
Independencia	45	36	74	48	34	49	78
Esfuerzo en el trabajo	42	46	18	29	67	63	66
Sentido de la responsabilidad	84	74	88	82	63	73	85
Imaginación	32	24	35	14	9	11	32
Tolerancia y respeto a los demás	82	87	76	78	63	63	62
Sentido de la economía y espíritu de ahorro	29	32	33	28	37	28	50
Determinación, perseverancia	34	41	47	37	17	27	42
Fe religiosa	14	7	12	31	80	72	94
Espíritu de sacrificio	10	42	7	47	11	27	46
Obediencia	47	34	10	25	52	40	54

Fuente: Encuesta Mundial de Valores 1994-2000

Los valores expresados por la mayoría de ciudadanos de distintos países son un reflejo de los valores propios de países con tradición democrática, entre ellos Europa. Estos valores contrastan, en parte, con los que se quieren transmitir en otras culturas, como la musulmana, donde la transmisión de la fe religiosa tiene una mayor

importancia como también la educación en la tolerancia y respeto a los demás. Respecto a los demás valores, hay una menor coincidencia estadística. Valores relacionados con el esfuerzo y capacitación individual, tan necesarios para vivir en la actualidad reciben un apoyo escaso. Estos valores podrían reunirse bajo tres grupos distintos. Aquellos que se le da más prioridad al “esfuerzo en el trabajo”, con el que se identifican casi la mitad de los padres (42%), unido al valor de la obediencia y la independencia. Este agrupamiento de valores es más frecuente en padres de nivel medio-bajo o bajo con un nivel de estudios inferior a los universitarios. Otro grupo de padres destaca la imaginación, la determinación y la perseverancia (35%). Este agrupamiento se corresponde con padres de mayor nivel de estudios, insistiendo en el valor de la independencia. Por último, padres que estiman como prioritario educar a sus hijos tanto en valores de la convivencia democrática, como también en el espíritu del ahorro y la sobriedad, poniendo especial énfasis en la obediencia (25%). Estos padres se agrupan bajo un nivel socioeconómico medio-bajo o bajo.

Los datos aportados por la Encuesta Mundial de Valores deberían ser tomados con cierta precaución, dado que ya va para un lustro cuando hizo la recolección de información y se emplean muestras muy amplias. Otro estudio sociológico que utiliza la misma encuesta (Megías et al., 2002) obtuvieron resultados algo diferentes. El valor de “buenos modales” sólo obtuvo un respaldo del 29% de los padres encuestados y aún menos en el valor de obediencia (16%). Por el contrario, señalaron con una amplia mayoría el valor del “esfuerzo en el trabajo” (70%), y los valores de “honradez y lealtad” (58%). De los datos aportados por esta encuesta se desprende que los padres señalan como importantes la transmisión de valores relacionados con la convivencia (tolerancia y responsabilidad), el éxito económico y social a través de una moral de trabajo y esfuerzo e/o inculcando en sus hijos un espíritu de superación (70% y 42%, respectivamente). La transmisión de buenos modales, que se correspondería con una visión tradicional de la educación es algo que los padres no lo toman en consideración.

En relación con los datos obtenidos en nuestra investigación se constata, a primera vista, que más de la mitad de las madres establecen como más importantes y por este orden los valores de obediencia, tolerancia y respeto a los demás, buenos modales, esfuerzo en el trabajo/estudio y constancia. En un intento de síntesis, diríamos que las madres están más atentas a valores que contribuyen a la socialización y a la formación escolar, asumiendo la función de referentes o ejemplos válidos para la vida sus hijos. A su vez, estos mismos valores son los que las madres quieren que aprendan sus hijos en la familia. No olvidemos que se les preguntó sobre qué valores son importantes para la vida familiar. De este modo, la obediencia y los buenos modales son valores básicos tanto para las relaciones padres-hijos en edades tempranas, como también lo es la tolerancia como valor central en tanto que sus hijos puedan ir estableciendo estilos de comportamiento deseables socialmente. Por su parte, más de la mitad de los padres encuestados señalan como valores más prioritarios para la vida familiar el esfuerzo en el trabajo/estudio, la tolerancia y el respeto a los demás y los buenos modales. Los valores señalados por los padres coinciden prácticamente con los de las madres, a pesar de que el valor de obediencia ha sido elegido por algo menos de la mitad de los padres (44,3%), lo cual es indicativo que hay un amplio acuerdo mayoritario de que en la vida familiar estén presentes los valores mencionados por ambas figuras de la familia. Merece destacar que tres de cada cuatro madres encuestadas (76,5%) consideran importante el valor de los “buenos modales” mientras que los padres lo consideran dos de cada cuatro. Si atendemos a los valores menos destacados, ambas figuras de la vida familiar coinciden en señalar que el espíritu de sacrificio y el sentido de la responsabilidad sean los valores menos importantes.

La escasa atención a estos valores pueda ser debido a que estos valores estuvieran al final de la lista presentada en el cuestionario y también porque es probable que los padres estuvieran pensando en los valores a transmitir; sin embargo, tales valores son importantes para forjar una moral valiosa de superación y un sentido de responsabilidad de lo que se hace ante los demás. No obstante, el carácter

hedonista y consumista de nuestra sociedad puede haber influido también en la poca estimación de los padres hacia estos dos valores. Este dato revela cierta contradicción si hablamos de educación como el necesario esfuerzo y superación (“sacrificio”) de los hijos ante las presentes y futuras dificultades que irán encontrando a lo largo su trayectoria personal, escolar y social. Junto a estos valores que denotan poca atención hacia una moral de austeridad y firmeza ante las distintas situaciones de la vida, también aparece poco destacado el sentido de la economía y espíritu de ahorro por parte de los padres (uno de cada cuatro padres -26,6%- o una de cada tres madres -38,36%-). Por último, señalar el escaso interés que se manifiesta por la fe religiosa como valor articulador de la vida familiar, no sólo por parte de los padres, sino también como criterio orientador en la transmisión valorativa hacia los hijos.

Tabla 12

VALORES Y VIDA FAMILIAR	PADRE	MADRE
Obediencia	44,3	79,2
Autonomía	46,8	35,6
Buenos modales	58,2	76,5
Esfuerzo en el trabajo / estudio	67,9	61,2
Creatividad	15,3	19,6
Tolerancia y respeto a los demás	63,9	78,1
Fe religiosa	11,9	33,5
Constancia	31,7	56,3
Sentido de responsabilidad	9,8	14,5
Espíritu de sacrificio	2,1	3,9
Sentido de la economía y espíritu de ahorro	26,6	38,3

Como visión global, con unas formulaciones u otras, se puede indicar que los padres comparten un conjunto de valores que determinan la vida familiar y que están relacionados directamente con la convivencia (tolerancia, buenos modales) y con la formación escolar (constancia, esfuerzo en el trabajo/estudio). En contrapartida, los

padres le conceden poca importancia a valores que pueden estar integrados bajo una moral de austeridad, responsabilidad y sacrificio. En esta misma línea, la fe religiosa cuenta poco como orientación valiosa para las relaciones padres-hijos. Con esta breve radiografía, la mayoría de los padres en la actualidad tratan de transmitir valores que posibiliten una convivencia pacífica en el marco del reconocimiento de una pluralidad de convicciones personales, culturales, políticas y religiosas (tolerancia y respeto a los demás). Además, un deseo de “éxito social”, entendido como una inserción satisfactoria en la sociedad a través del esfuerzo individual y el trabajo. Junto a estos valores, se incorpora la constancia como valor que da continuidad y sostenimiento de los dos anteriores. No obstante, hay madres y padres que le conceden poca importancia a otros valores hoy en alza (sentido de la responsabilidad, espíritu de ahorro). En general, conceden escasa importancia a la fe religiosa como valor importante para la vida familiar. Estos últimos resultados son relevantes y a la vez preocupantes por lo que son reflejo de la actual influencia del hedonismo y del consumismo, rasgos característicos de esta sociedad, en los hogares con hijos en edad de escolarización primaria de la Región de Murcia.

Las conclusiones anteriores encuentran también apoyo estadístico en otros datos recogidos a través de esta investigación. En efecto, al pedir la valoración de madres y padres sobre aspectos vitales para el funcionamiento de la vida familiar encontramos que objetivos individuales como “tener éxito en mi trabajo” o “hacer realidad mis proyectos”, objetivos que dependen del propio encuestado, son valorados por más de la mitad de los padres-varones en un grado alto de intensidad (mucho-bastante), lo cual denota un evidente individualismo en las relaciones personales dentro del ámbito familiar. Nos encontramos ante un objetivo que quien decide es el propio individuo frente a la familia como instancia supra - individual. La satisfacción individual ocupa un lugar preferente como objetivo a alcanzar en la mayoría de los padres-varones encuestados. Pero, a su vez, hay también una valoración positiva a realizarse en la propia familia en la práctica totalidad de estos encuestados (40,3% y 45%).

Este dato, aparentemente opuesto al anterior, se ajusta a la tendencia actual de buscar en las relaciones familiares un espacio subjetivo de realización personal, según el cual los adultos que deciden formar un hogar familiar aspiran a sentirse satisfechos, realizados. Es evidente que la vida familiar ya no tiene un carácter normativo que condiciona la voluntad de los individuos (en este caso, varones), sino que, justo al contrario, se anteponen “mis” objetivos a “los” objetivos de la familia. Esta primacía del individuo y de sus metas personales se observa también en el objetivo de “ayudar a otras personas”, en tanto que no se percibe una valoración alta y positiva, sino que es valorado con poca (25,7%) y media intensidad (44,4%), lo cual es un indicador de la escasa participación en acciones de participación y voluntariado social, como veremos más adelante. Por último, también destaca la escasa importancia concedida a “llevar una vida religiosa” como objetivo relevante para la vida familiar. A juicio de los padres-varones encuestados, la vida familiar transcurre por una trayectoria de claro laicismo, individualismo y satisfacción en las relaciones interpersonales.

Tabla 13

VALORACIONES DEL PADRE	MUCHO	BASTANTE	MEDIO	POCO	NADA
Tener éxito en mi trabajo	27,7	33,2	25,7	8,3	5,1
Hacer realidad mis proyectos	30,4	39,5	14,2	11,2	4,7
Realizarme en mi familia	9,8	40,3	45	3,2	1,7
Vivir al día	10	4,7	24,9	35,5	24,9
Ganar dinero	10,2	10	29,6	41,5	8,7
Tener tiempo libre	33,6	9,8	37,6	9,5	9,5
Ayudar a otras personas	10,6	8,7	44,4	25,7	10,6
Llevar una vida religiosa	5,2	4,7	34,8	39,9	15,4
Ser querido y apreciado por los demás	23,7	21,4	31,6	17	6,3

Si atendemos a las valoraciones aportadas por las madres, observamos algunas diferencias significativas en comparación con los padres. Así, el fuerte carácter individualista de éstos queda bastante contrarrestado por la valoración de las madres, en tanto que hay

una mayor valoración positiva a “realizarme en mi familia” que los padres (23,7% mucho, 40% bastante y 25% medio); lo cual también viene reflejado en una atenuación valorativa de “tener éxito en mi trabajo” -quizá condicionado por un considerable desempleo en el sector femenino- y en “hacer realidad mis proyectos” que se orientan más hacia la realización personal dentro de la vida familiar. Este último dato está reforzado por la valoración, en términos amplios, de “ser querido y apreciado por los demás”. Esta valoración se plasma tanto en una vocación de servicio a las personas que integran la vida familiar, como también a una mayor participación y compromiso social (participación en la vida del colegio, voluntariado, acciones sociales, etc.) que los padres. Por otra parte, las madres coinciden con los padres en una escasa valoración de “llevar una vida religiosa” personal y compartida dentro de la vida familiar; sin embargo, es de destacar el fuerte señalamiento del objetivo “tener tiempo libre” (51,6%, mucho; 32,9%, bastante), lo cual está indicando el deseo de disponer de más tiempo para otras ocupaciones. Este dato hace suponer, por una parte, que las tareas familiares corren a cargo de las madres, lo cual refleja el poco tiempo de libre disposición y, por otra, el deseo de dedicarse a otras tareas que les permita alcanzar otros objetivos. Entre estos objetivos, quizá, figura el “ayudar a otras personas” porque las madres ya colaboran, más que los padres, en tareas escolares (dentro y fuera de la familia) y en otras actividades sociales (asociaciones, voluntariado, etc.). Este objetivo, claramente gratuito, queda reforzado por la escasa valoración por “ganar dinero”.

En conjunto, cabe señalar que las madres tienen a mostrar una mayor vocación de servicio a la familia antes que alcanzar objetivos estrictamente individualistas. O dicho de otro modo: las madres encuentran más positivo realizarse como tales dentro del espacio familiar, ayudando a los demás, teniendo más tiempo libre y ser querida y apreciada por los demás sin ánimo de lucro. Esta breve descripción de las valoraciones de las madres encuestadas contrasta con la de los padres que muestran una mayor tendencia hacia la consecución de objetivos individualistas que socializadores.

Tabla 14

VALORACIONES DE LA MADRE	MUCHO	BASTANTE	MEDIO	POCO	NADA
Tener éxito en mi trabajo	9,3	5,1	34,8	35	15,8
Hacer realidad mis proyectos	10,2	24,5	11,9	34,6	18,8
Realizarme en mi familia	23,7	40	25	8,7	2,6
Vivir al día	4,5	5,1	38,4	47,1	4,9
Ganar dinero	0,8	3	29,2	50	17
Tener tiempo libre	51,6	32,9	9,7	4,1	1,7
Ayudar a otras personas	25	23,9	34,9	5,1	11,1
Llevar una vida religiosa	2,2	15	16,5	45,2	21,1
Ser querido y apreciado por los demás	24,9	24,2	29,9	15	6

Por otra parte, se solicitó a los encuestados que evaluaran los valores que son importantes para la convivencia en la vida familiar. Este núcleo de información es ciertamente relevante a los efectos de obtener un conocimiento más concreto de la trama axiológica de las familias murcianas. Si llegamos a identificar los vectores axiológicos por los que, supuestamente, discurre la convivencia familiar, nos encontraremos en condiciones de identificar trayectorias por las que fluye la transmisión de valores en la vida familiar. Resulta bastante evidente que la convivencia en el espacio familiar no se mueve por impulsos incontrolados, ni por una normativa estricta sancionada social o culturalmente. Siendo cierto que la vida familiar se desenvuelve dentro de una tradición (religiosa, cultural, social, histórica...), no menos cierto es que los protagonistas de la vida familiar (padre-madre) van manifestando unos comportamientos que son consecuencia de opciones valiosas, de “sus” preferencias de valor siempre provisionales y contingentes.

A nuestro juicio, los valores sometidos a evaluación de las madres y padres encuestados se pueden agrupar bajo tres coordenadas que discurre la vida familiar: en primer lugar, el matrimonio o pareja que da fundamento a la familia (fidelidad, respeto, amistad, relaciones sexuales y tener aspectos comunes); el sentido de comunidad familiar como realidad superior a la mera agregación de individuos que sólo viven bajo un mismo techo (modelo educativo para

los hijos, intereses comunes, economía compartida, tareas domésticas) y, por último, la gestión y mejora de la convivencia familiar cuando aparecen dificultades (perdón).

Uno de los pilares en los que se fundamenta la familia es la vinculación entre hombre y mujer. Resulta evidente que sin esta relación personal, basada en el compromiso de ser el uno para el otro, no de ser uno en otro o ser para sí, se ponen en juego unos valores que otorgan distinto grado de solidez relacional a la vida matrimonial o de pareja. El carácter conyugal, denominado como “conyugalidad”, otorga validez ética a la familia. Un opinión bastante difundida hoy es que el matrimonio o la pareja no es la única manera de fundar una familia, de modo que el vínculo de filiación (padre o madre – hijo/a) sería suficiente para la constitución de una familia. Si lo que hace familia es la presencia del hijo vinculado a un solo adulto, implícitamente se le está exigiendo una responsabilidad que él no puede dar. Los hijos llegan a un espacio familiar que ellos no han determinado, por lo que son receptores de una trama valiosa de relaciones, trama que ya está construida y que con su presencia se irá renovando. Así pues, esta manera de hacer familia es aparente porque no es el hijo quien funda la familia, sino algo anterior que aporta permanencia y solidaridad, el compromiso de ser uno para otro (esposo – esposa).

Desde esta óptica, hemos preguntado por aquellos aspectos que configuran el vínculo conyugal. Es muy probable que la fidelidad mutua sea uno de los valores más evidentes de solidez conyugal. A juicio de los padres encuestados, este valor es ampliamente corroborado de modo positivo. No olvidemos que el tipo de hogar de las familias encuestadas es bi-parental en más de cada tres encuestados y que las relaciones de parentesco entre los adultos son de matrimonio o pareja. Este dato viene reforzado por una valoración ampliamente positiva en el hecho de tener relaciones satisfactorias (tanto para el padre como para la madre). Además, el respeto mutuo es valorado de modo positivo por ambos adultos, lo cual asegura un compromiso de consistencia y duración en el tiempo. Este dato viene a corroborar otros en los que los vínculos de alianza, declarados privada y públicamente, son más duraderos que cuando esos vín-

culos se reducen a una declaración privada o una alternativa de una relación anterior de fracaso (divorcio) o situación no deseada (madre-soltera o padre-soltero) (Lacroix, 2008). Contrasta, sin embargo, la escasa valoración otorgada por madres y padres encuestados sobre aspectos personales como tener los mismos orígenes sociales, las mismas ideas políticas y creencias religiosas. Esta respuesta es muy probable que sea reflejo de dos valores hoy social y políticamente “correctos”: la libertad individual y la igualdad o no discriminación por diversas condiciones personales. Es evidente que uno elige libremente con quien quiere compartir su vida personal e incluso llevar un proyecto de vida compartida para fundar una familia, sin embargo, puede parecer correcto que no se compartan las mismas opiniones políticas, ni las mismas creencias religiosas, pero si son distintas difícilmente se puede establecer vínculos personales estables y duraderos. Ello puede ser reflejo de que, con bastante probabilidad, estas cuestiones (políticas, religiosas, sociales) están al margen de la vida familiar y del matrimonio, lo cual es un claro reflejo de que las relaciones personales en la familia son más de orden afectivo y sentimental, que de orden religioso, político o social. Un fuerte emocionismo puede estar presidiendo las relaciones personales entre madres y padres (Beck-Gernsheim, 2003).

Por otra parte, el sentido de comunidad es otro de los fundamentos de la vida familiar. Al hablar de comunidad aquí nos referimos a un grupo de personas que comparten y se disponen a dar “algo en común”. El sentido de comunidad que aquí hablamos en relación con la familia no está tanto basado en el reconocimiento explícito de derechos y privilegios individuales por el hecho de vivir en familia, sino que le otorgamos más bien un significado moral preciso. El sentido de entrega, donación y atención al otro está en la base del sentido de comunidad en la vida familiar. Desde estas coordenadas, nuestra investigación aporta datos contrastados. En efecto, mientras que madres y padres coinciden en valorar positivamente el hecho de compartir un mismo modelo educativo para sus hijos, también coinciden parcialmente en no compartir intereses comunes o en no compartir por completo las tareas del hogar. Si bien

existe una creciente tendencia a asumir tareas domésticas por parte de los padres-varones (Meil, 2004), ello no es óbice a que las madres sigan asumiendo el principal protagonismo y responsabilidad ante la propia familia y la sociedad. Queda por destacar el desacuerdo valorativo en el hecho de compartir gastos dinerarios; mientras que los padres lo valoran discretamente, las madres por su parte le otorgan mayor importancia. Es probable que el individualismo de los padres-varones contraste con un sentido más comunitarista de las madres. Quizá habría que indagar en futuras investigaciones cómo mejorar la participación de los cónyuges en la vida familiar. Roskam y Meunier (2009) destacan que este proceso es complejo y es preciso atender a los estilos de ser y estar de cada género (varón y mujer) en la vida familiar, un tratamiento diferenciado de las relaciones padres-hijos en función del número de hermanos y un refuerzo positivo del valor de cooperación en la vida familiar.

El tercer fundamento que consideramos importante para la convivencia familiar es aquel que está relacionado con amenazas que atentan contra la permanencia en el vínculo conyugal y filial. Amenazas que surgen de pensamientos que rompen la intimidad y complicidad de la vida familiar, de palabras prometidas pero no cumplidas o de conductas inesperadas que ponen en peligro la vida familiar y que necesitan de una renovada confianza en el otro. Nos estamos refiriendo a la capacidad moral del perdón. Saber perdonar significa restaurar la confianza perdida y el ejercicio de la paciencia en cuanto que se padece un daño que proviene del otro. La inclusión de esta capacidad como un contenido valioso para la vida familiar está plenamente justificada en tanto que en esta investigación hemos optado por una perspectiva ético-moral de hacer familia. Desde esta perspectiva, la persona queda comprometida en no ser indiferente ante lo que el otro piensa, dice o hace, sino que compromete su tiempo y su voluntad para la promoción y defensa de valores básicos en la convivencia de la familia.

Atendiendo, pues, a los datos recogidos sobre este tercer fundamento, observamos que tanto madres como padres aportan una valoración en general positiva a “saber perdonar mutuamente”, pero

esta valoración es algo más intensa en las madres que los padres, sin que ello suponga una diferencia radicalmente distinta. De estos datos no podemos aventurar que esta capacidad esté realmente presente en la vida de las familias encuestadas. Una vez más, caemos en la dicotomía aquí irresoluble entre lo que manifiestan los encuestados y lo que realmente hacen en su vida cotidiana (desiderátum social). Tampoco era nuestro objetivo investigador alcanzar una información fehaciente de lo que madres y padres hacen en su vida cotidiana, objetivo tan claro pero tan improbable de alcanzar por su intrínseca dificultad de obtener un conocimiento objetivo del mismo. Para nosotros es lo suficientemente significativo conocer sus opiniones, sus estimaciones y posibles contradicciones a pesar de que no podemos evitar el riesgo de la deseabilidad social en las respuestas recibidas a través del cuestionario. Como afirma la Prof. Cea D’Ancona, primer premio del CIS al mejor artículo publicado en la REIS-2009, “ha de avanzarse en la innovación de la metodología de encuesta para reducir la incidencia negativa del sesgo de deseabilidad social” (Cea D’Ancona 2009, 39), pero este asunto escapa de nuestras posibilidades y está lejos de los objetivos de esta investigación.

Tabla 15

VALORES Y CONVIVENCIA FAMILIAR (PADRE)	MUCHO	BASTANTE	MEDIO	POCO	NADA
Fidelidad mutua en el amor	19,8	20,9	34,8	11,8	12,7
Tener amistades comunes	19,8	17,8	15,0	30,0	17,4
Respeto mutuo	22,9	45,0	15,0	10,0	7,1
Tener relaciones sexuales satisfactorias	21,7	31,6	37,6	7,5	1,6
Compartir modelo educativo hijos	27,6	21,7	36,3	9,9	4,5
Compartir gastos dinerarios	19,0	16,0	25,7	23,7	15,6
Tener intereses comunes	5,2	19,3	23,8	26,8	24,9
Tener una buena vivienda	21,7	27,7	27,4	11,8	11,4
Tener ingresos suficientes	9,8	40,0	30	9,9	10,3
Compartir las tareas del hogar	2,8	23,7	45,0	15,0	13,5
Tener creencias religiosas comunes	1,2	9,9	21,3	45,8	21,8
Tener los mismos orígenes sociales	2,4	1,6	6,3	4,7	85,0
Tener ideas políticas similares	3,1	2,8	9,8	36,5	47,8
Saber perdonar mutuamente	17,8	24,9	39,9	11,9	5,5

Tabla 16

VALORES Y CONVIVENCIA FAMILIAR (MADRE)	MUCHO	BASTANTE	MEDIO	POCO	NADA
Fidelidad mutua en el amor	34,9	36,0	15,0	9,1	5,0
Tener amistades comunes	14,9	20,0	15,8	39,4	9,9
Respeto mutuo	30,0	28,5	37,9	2,1	1,5
Tener relaciones sexuales satisfactorias	25,0	39,4	30,0	3,5	2,1
Compartir modelo educativo hijos	36,5	30,0	25,0	5,1	3,4
Compartir gastos dinerarios	33,5	25,0	34,0	6,0	1,5
Tener intereses comunes	6,0	15,0	35,0	24,0	20,0
Tener una buena vivienda	15,0	16,5	39,5	20,0	9,0
Tener ingresos suficientes	3,5	25,5	21,0	35,0	15,0
Compartir las tareas del hogar	40,0	20,0	18,7	15,0	6,3
Tener creencias religiosas comunes	10,0	17,0	38,5	16,0	18,5
Tener los mismos orígenes sociales	3,5	15,0	9,8	35,0	36,7
Tener ideas políticas similares	3,8	14,6	9,5	35,4	36,7
Saber perdonar mutuamente	18,2	29,2	34,1	15,4	3,1

2.4. EL EMPLEO DEL TIEMPO EN LA VIDA FAMILIAR

Las formas de recoger datos sobre el empleo del tiempo en la vida familiar y la implicación de madres y padres en actividades cotidianas son básicamente dos (Yee Kan, 2008). Por un lado, se encuentran las estimaciones sobre tiempos dedicados a las diferentes tareas domésticas y, por otro, se encuentran las evaluaciones de los entrevistados sobre quién realiza qué tipo de tareas. Mientras que el segundo método goza de una larga tradición, las encuestas sobre tiempos empezaron a desarrollarse en la década de los setenta y son ampliamente utilizadas en la actualidad. La mejor forma de obtener información sobre tiempos consiste en la utilización de diarios de tiempos, que implica que los entrevistados objeto de estudio tienen que rellenar unos diarios en los que especifican al final del día (o al día siguiente) el tiempo que han invertido en distintas actividades o cómo se ha estructurado temporalmente la jornada. Esta técnica tiene el gran inconveniente de resultar muy cara, por lo que resulta

mucho más frecuente el uso de encuestas en las que se pregunta a los entrevistados sobre tiempos dedicados a distintas tareas y actividades. Los estudios que se han hecho en Estados Unidos evidencian que las respuestas obtenidas con uno y otro método están fuertemente correlacionadas, pero que en las segundas existe una sobreestimación de entre el 25 y el 50 % del tiempo dedicado a las distintas tareas dentro de la vida familiar, especialmente a aquellas que son más frecuentes (Pleck, 1985; Coltrane, 2000). Típicamente los días suelen tener muchas más horas que las 24 horas establecidas por el reloj, pero no sólo por una tendencia a sobreestimar el tiempo dedicado a las distintas tareas, sino también porque hay muchas tareas que se realizan simultáneamente (cuidar de los niños y/o ayudarles con los deberes y/o planchar y/o cocinar y/o hacer camas y/o recoger habitaciones, etc.). Cuantas más tareas tiendan a diferenciarse, más larga resulta ser la jornada diaria por la tendencia a redondear al alza los tiempos (Durán et al., 2000). Por otra parte, es un fenómeno común el que los padres-varones, pero también las madres (Coltrane, 1996; 2000), tiendan a sobreestimar su contribución.

Las ventajas de las encuestas sobre tiempos son, no obstante, muy importantes. Así, por una parte, se encuentra la importancia central que se atribuye al tiempo en nuestra cultura, su inmediata comprensión y la precisión que sugieren. Por otra, la medición de los tiempos también permite la comparación por tipos de hogares, situaciones familiares y género lo que, entre otras circunstancias, contribuye a desvelar realidades estructurales ocultas de alto significado sociológico (Lee y Waite, 2005). La valoración de la actividad cotidiana en la vida familiar en términos monetarios no sería tampoco posible si no se dispone de este tipo de información, de forma que para realizar una contabilidad alternativa que dé cuenta del trabajo no remunerado es imprescindible la utilización de datos temporales.

Como alternativa al uso de datos temporales, se han utilizado datos de tipo “cualitativo” o “evaluativo” (Mistry et al., 2008), preguntando a los encuestados quién hace qué tipo de tareas y con qué

frecuencia. Con esta metodología lo que se persigue no es la cuantificación de las actividades cotidianas en la vida familiar, sino conocer cómo son distribuidas las distintas tareas entre los cónyuges y eventualmente la implicación de terceras personas (otros miembros del hogar o de fuera del hogar). Las posibilidades que en este contexto se ofrecen son la realización de las tareas domésticas por la mujer, por el hombre o a medias entre los dos, aunque también se pueden considerar situaciones intermedias como siempre y casi siempre por uno de los actores, o redacciones alternativas, que permitan considerar también las “ayudas” realizadas por los hombres.

Las principales desventajas de esta metodología son en parte las ventajas que proporciona el recurso a las estimaciones temporales. Por otro lado, con este tipo de información no se puede conocer si la mayor implicación del varón en las tareas domésticas se debe a una menor dedicación temporal de la mujer, a resolver determinadas tareas, a una implicación mayor del varón en la resolución de las mismas, o a ambas cosas al mismo tiempo sociológico (Lee y Waite, 2005). Además, esta metodología sólo es posible aplicarla a aquellos hogares o familias en las que conviven ambos cónyuges, pero no a hogares unipersonales o monoparentales, por lo que no es posible la comparación entre distintos tipos de hogares. Como en el caso de las preguntas sobre tiempos, hay una fuerte tendencia de los varones y de las mujeres a sobreestimar su participación (Meil, 2004). Entre las ventajas de esta metodología, que también las tiene, está sobre todo la mayor fiabilidad de las respuestas, pues resulta más fácil evaluar quién realiza las tareas que estimar el tiempo que cada miembro de la pareja dedica a la misma. A pesar de que, como se ha indicado, hay una tendencia a minusvalorar la participación del otro y a sobrevalorar la propia, si se realizan comparaciones en el tiempo controlando el sexo del informante, se puede obtener una imagen complementaria a la que proporcionan las encuestas de tiempos sobre el cambio social que está teniendo lugar en esta dimensión de la realidad social.

Desde este marco metodológico, hemos preguntado a madres y padres cómo se reparten las principales tareas domésticas. Los re-

sultados obtenidos indican que tareas tradicionalmente propias de la madre aún siguen siendo atribuidas a ellas. En general, las madres son las principales responsables de la actividad doméstica, aunque se percibe un cambio paulatino del rol paterno en la vida familiar. En efecto, las tareas más físicas como lavar, planchar y ordenar la ropa dentro del espacio familiar aún son responsabilidad preferente de la madre (62%). Contrasta este dato con otro, según el cual una de cada cinco familias (18%) comparte esta tarea, aunque está lejos de alcanzar una equilibrada corresponsabilidad entre hombre y mujer. Igual ocurre con la gran mayoría de las tareas domésticas que hemos preguntado a los encuestados. Se llega a compartir la tarea de cuidar de los niños en una de cada dos familias (54,2%) y algo menos en tareas de limpieza de la casa (43,5%). Sigue decreciendo esta corresponsabilidad en la tarea de cocinar en casa (una familia de cada tres, 37%), menos en hacer la compra (30%) y aún es menor esta corresponsabilidad en el resto de las tareas domésticas, llegando a niveles por debajo de una familia por cada tres encuestadas.

De estos datos se concluye que la división del trabajo doméstico, en buena parte, no es equitativa y aún perdura la idea de la “doble jornada laboral” para las madres. En la tarea de hacer la compra, el hombre y la mujer la comparten por igual de modo individual (27,3% y 27,7% respectivamente) y esto ocurre en casi una familia de cada tres. A la vista de los datos obtenidos, quizá sea esta tarea en donde se muestre un reparto equitativo entre madres y padres. En otras tareas, la “balanza” de las tareas domésticas se inclina hacia uno u otro adulto. Así, arreglar desperfectos está más asignado al hombre que a la mujer, ocuparse de los enfermos es más tarea de la madre que del padre y cuidar de mascotas, plantas y demás corresponde más a la madre que al padre. En conjunto, cabe señalar que el reparto del trabajo doméstico entre los cónyuges o pareja no alcanza una forma generalmente equilibrada e igualitaria, situación bastante parecida a los datos aportados en un estudio sobre el reparto de responsabilidades domésticas en la Comunidad de Madrid (Meil, 2004).

Tabla 17

TAREAS DOMÉSTICAS	MUJER	AMBOS	HOMBRE	OTRA PERSONA
Limpiar la casa	31,5	43,5	10,0	15,0
Lavar, planchar y ordenar la ropa	62,0	18,0	5,5	14,5
Arreglar desperfectos	8,0	28,0	44,6	19,4
Ocuparse de los enfermos	40,0	15,0	14,6	30,4
Hacer las compras	27,7	30,0	27,3	15,0
Cocinar	32,9	37,0	15,1	15,0
Cuidar de plantas y/o mascotas	39,5	14,8	30,7	15,0
Cuidar de los niños	25,3	54,2	12,6	7,9

Al igual que se ha preguntado a los cónyuges sobre el reparto de tareas domésticas, también le hemos preguntado sobre la implicación de los hijos en el trabajo doméstico. La elaboración del ítem correspondiente se realizó atendiendo a los distintos criterios de medición y utilizando fundamentalmente las mismas fuentes. Hemos partido de la encuesta de empleo del tiempo del INE, para analizar a continuación las tareas que están al alcance de la edad de sus hijos (6-12 años). Es preciso advertir que, según resultados de dicha encuesta, casi la mitad de niños menores de 10 años sin distinción de sexo⁴ dedican muy poco tiempo a tareas del hogar y a medida que avanza la edad la implicación de tales tareas aumenta de modo discreto. Esta afirmación resume los datos aportados en nuestra investigación. Como puede observarse, salvo en la tarea de bañarse sólo, la participación de los hijos en tareas domésticas es muy baja. Podría pensarse que la escasa implicación de los hijos en las tareas del hogar pueda ser debido a que las familias encuestadas dispone de algún tipo de ayuda; en

⁴Las investigaciones sobre la participación de niños en tareas domésticas no difiere significativamente en función del sexo, lo que en nuestra investigación no hemos atendido a esta variable, como tampoco a otras pudieran determinar el grado de participación (tipo de familia, nº de hermanos, nº de horas del servicio doméstico, participación de familiares como abuelos o parientes próximos en tareas del hogar, etc.). Parece que la principal razón a participar en las tareas domésticas, a juicio de los padres, es que son "pequeños".

ese sentido (vid. tabla 19), se llega a la siguiente consideración: es probable que, al menos, en aquellos hogares donde se dispone de servicio doméstico los hijos tiendan a no hacer nada, pero esta posibilidad sólo podría afectar a una de cada cuatro familias encuestadas, sin embargo aún quedan tres familias en las que no se dispone de tal servicio y las tareas lógicamente corren a cargo de los padres. Quizá por la edad, quizá porque hay madres en paro o actúan como amas de casa, o quizá porque son aún "pequeños", el hecho evidente es la escasa participación de los hijos en la actividad doméstica. Al menos tres de cada cuatro menores no colaboran o lo hacen ocasionalmente.

Este dato tan evidente puede ser motivo de especial atención en el diseño del programa de educación familiar en el que los valores de la cooperación y de la solidaridad pueden ser tratados a través de un mayor compromiso personal en la realización de tales tareas. Además, el sentido de comunidad, de trabajar unánimemente por el bien de toda la familia, también puede ser tratado a través de la implicación de la voluntad de los hijos. Y esto, en las primeras edades, no es suficiente con la amonestación, la declaración verbal o la explicación razonada por parte de los padres; es preciso, además, una habituación al cumplimiento de tareas asignadas, lo cual lleva a establecer un sistema de cordial negociación sobre la distribución de tareas domésticas entre padres e hijos. Esto también contribuiría a mejorar las relaciones intergeneracionales como también a disminuir un fuerte sentimiento de dependencia de los hijos con los padres. Investigaciones recientes (Ghysels y Vlasselaer, 2007; Ben-Arieh, 2005; Pollard y Lee, 2003) señalan que el bienestar del niño es un indicador predictivo para la implicación personal en tareas domésticas. Este bienestar no sólo se centra en una sensación y autoestima positiva hacia sí mismo (self-esteem), su grado de integración socio-escolar y su rendimiento académico, sino también otras variables que afectan a las relaciones conyugales de los padres y de éstos con los hijos (estabilidad emocional, gestión de los conflictos, relaciones entre hermanos, etc.).

Quizá hubiera sido interesante haber preguntado a los propios

hijos su implicación personal en tareas domésticas, sin embargo, la tendencia a la sobrevaloración de su participación hubiera sido la característica más común, como también lo evidencia la investigación de Meil (2004), porque la información que aportan los hijos no difiere tanto de los adultos.

Tabla 18

PARTICIPACIÓN DE LOS HIJOS EN TAREAS DOMÉSTICAS	SÍ HABITUALMENTE	NO O EN ALGUNA OCASIÓN
Hacer la cama	12,6	87,4
Limpiar-ordenar la casa	15,0	85,0
Bañarse solo	67,5	32,5
Recoger habitación	31,7	67,2
Cuidar de las mascotas	28,4	71,6
Poner, quitar, etc., la mesa	10,2	89,8
Hacer compras diarias	0,70	99,3
Salir de compras	14,8	85,2

Tabla 19

SERVICIO DOMÉSTICO	SÍ	NO
¿Dispone de servicio doméstico?	28,2	71,8
En caso afirmativo, ¿vive en el hogar?	1,8	98,2

Otra de las actividades que más ocupan el tiempo en la vida familiar es la atención y cuidado de los niños. En nuestra investigación, este ítem tiene una especial importancia en tanto que la presencia, atención y cuidado de los niños por parte de los adultos constituye un requisito imprescindible para establecer relaciones cordiales entre unos y otros y así ir creando vínculos afectivos que lleven a la creación de un clima moral en la vida familiar. En el comienzo de este informe indicamos que la relacionalidad era quizá el principal sustrato para que hablemos de familia. Ser uno para el otro no sólo favorece la relación interpersonal, sino que también construye identidades, crea vínculos y desarrolla el sentido de comunidad en la vida familiar. Las relaciones entre padres e hijos de primeras edades se centran en tareas de atención y cuidado. Grosso modo, cabe

agruparlas en varios focos de atención: salud y enfermedad de los niños (atención a las comidas, llevarlos al médico); acompañamiento y seguimiento de sus tareas personales y escolares (levantarse, acostarse, acompañarlos al colegio, ayudarles con los deberes, transporte escolar, reuniones de padres), y gestión del ocio y tiempo libre (ver la TV, jugar y divertirse con ellos).

Si observamos los ítems relacionados con el cuidado de la salud y la enfermedad de los hijos, se percibe que hay una ocupación compartida y mayoritaria de llevar los hijos al médico (42,3%), sin embargo, cuando lo hace uno de los cónyuges, siempre o casi siempre le corresponde a la madre en un porcentaje casi doble que al padre, lo cual pone de relieve que en este aspecto la madre tiene mayor responsabilidad que el padre. La atención durante las comidas es compartida por ambos cónyuges en una familia cada tres familias (32,5%), pero sigue recayendo en la figura materna una mayor dedicación al hijo en su alimentación cuando ésta no es compartida.

En el segundo foco de atención es la madre quien probablemente está la mayor parte del tiempo (siempre “estar con ellos” 48,6%; siempre “ayudarles con los deberes” 42,8%; siempre “ir a las reuniones del colegio” 35,3%). Por su parte, los padres-varones comparten con las madres el transporte y acompañamiento al colegio en casi una de cada dos familias (41,7%), el ayudar a los hijos en los deberes y atención en la comidas en una familia de cada tres (32,5%). Es evidente que los padres-varones no asumen en exclusiva una tarea de atención y cuidado a los hijos en lo que se refiere a acompañarles en tareas personales y académicas, a lo sumo compartida con las madres.

Por último, en la gestión del ocio y tiempo libre parece que los padres-varones asumen algo más de protagonismo tanto en el tiempo de casa diario (ver la TV, cine en casa, etc.) como el tiempo de fin de semana. A fin de cuentas, no se percibe ninguna actividad de atención y cuidado de los niños asumida en exclusiva por los padres-varones, lo cual denota que la madre sigue ocupando un lugar preeminente en estas actividades, a pesar de que en la actualidad los padres-varones han incorporado a su rol paterno tareas que tra-

dicionalmente correspondían al rol de la madre (alimentación, educación, cuidado, acompañamiento-convivencia, etc.).

Tabla 20

ATENCIÓN Y CUIDADO DE LOS NIÑOS	SIEMPRE LA MUJER	CASI SIEMPRE LA MUJER	A MEDIAS	CASI SIEMPRE EL HOMBRE	SIEMPRE EL HOMBRE
Atención y vigilancia en el hogar ("estar con ellos")	48,6	29,5	15	4	2,9
Levantarse y ocuparse de ellos hasta que van al colegio	12,9	32,5	23,7	20,5	10,4
Transporte y acompañamiento al centro escolar	19,6	21,4	41,7	10,3	7
Ayudarles con los deberes	42,8	10,4	32,5	12,9	1,4
Ir a las reuniones de los padres en el colegio	35,3	29,1	20,7	9,4	5,5
Atención durante las comidas	28,5	29,1	32,5	8,2	1,7
Ver la TV o cine con los hijos en casa	18,5	13,4	27,5	21,3	19,3
Acostarles o hacer que se vayan a la cama	26,5	14,2	24,5	28,3	6,5
Atención durante la noche	14	15,6	28,6	31,3	10,5
Jugar-divertirse con ellos entre semana	33,4	24,8	17,3	16,6	7,9
Jugar-divertirse con ellos los fines de semana	8,5	12,1	38,6	25,2	15,6
Llevarlos al médico	12,5	26,8	42,3	10,6	7,8
Quedarse en casa o buscar que alguien se quede con ellos cuando están enfermos	22,1	28,5	26,3	15,8	7,3

Entre los posibles condicionantes para atender a las tareas domésticas por madres y padres (sexo, edad, etc.), hay dos que destacan a nuestro juicio por encima de otras y que están determinando una mayor o menor ocupación de estos adultos hacia las actividades domésticas y el cuidado de los hijos. Uno de ellos responde a la visión tradicional de los roles paterno y materno y el otro depende del tiempo real disponible en función del tiempo ocupado en el trabajo (a tiempo completo, parcial, o parado). Otras variables no son rele-

vantes en este estudio porque la muestra de nuestro estudio se centra en padres y madres con hijos en edad escolarizada, lo cual hace que la edad no sea una variable tan determinante como en otros estudios.

Atendiendo pues a los resultados obtenidos, observamos que en un día laborable los padres-varones mayoritariamente están en el hogar hasta un máximo de 4 horas (61,2%). A medida que aumentan las horas de actividad laboral descende la presencia de los padres-varones en el hogar. Esta tendencia es justo al contrario si nos centramos en las horas dedicadas al trabajo. Cuando la actividad no es laboral ni familiar, las horas dedicadas no responden a ninguna tendencia. Sin embargo, destaca un número relativamente alto de padres (41,8%) que están fuera del hogar o del trabajo hasta cuatro horas.

Por su parte, más de la mitad de las madres están el doble de horas en casa (8 h.) que los padres (4 h.) con un porcentaje bastante cercano entre ambos. Quizá el bajo nivel de empleo de las madres encuestadas les lleve necesariamente a estar más tiempo en el hogar y, como tal, a asumir más responsabilidades domésticas. Este dato viene en cierto modo contrastado por el tiempo de dedicación al trabajo por parte de las madres, ya que la mitad de ellas se reparten entre estar en situación de paro laboral o como "amas de casa" (Vid. Tabla 3). Además, la presencia aún predominante de la madre como responsable mayoritaria de las tareas domésticas y del cuidado de los hijos refuerza la hipótesis de que aún sigue teniendo un peso importante la visión tradicional de los roles paterno y materno en la distribución de estas actividades propias de la vida familiar. Sin embargo, las familias actuales tienden a repartir o "negociar" las tareas domésticas (Meil, 2004) en función de las circunstancias concretas en la que se encuentra la vida familiar y, aunque generalmente la madre no sea portadora de ingresos económicos, se tiende hacia la complementariedad en la gestión y realización de las tareas domésticas (Beaujot y Liu, 2005).

Pero esta tendencia hacia la complementariedad está más en el horizonte de lo deseable que en el terreno de lo real. Así pues, cuan-

do la madre es ama de casa, los hijos apenas si hacen nada, sólo de vez en cuando, como hacerse la cama o poner/quitar la mesa. No obstante, y en contra de lo que cabría suponer, el trabajo remunerado de la madre no es la variable que más influye en la colaboración de los hijos. Sólo si trabaja a tiempo completo, es probable un mayor grado de implicación de los hijos. Más importante para la participación de los hijos son los términos del propio reparto del trabajo doméstico entre los padres: cuanto más participa el padre en las tareas, mayor es la probabilidad de que los hijos participen más, cualquiera que sea su edad y su género. El argumento “papá tampoco hace nada” ya no se puede invocar, y el propio padre se preocupa también de que los hijos hagan algo en casa. Por lo tanto, tender hacia una familia en la que se viven valores de solidaridad y comunidad no viene dado porque la madre esté trabajando a tiempo parcial o completo, sino porque el padre se implique más en esas tareas y que los hijos, en función de sus posibilidades por motivos de edad, sean capaces de ir asumiendo tareas comunes. Esta idea es importante si se busca la forma de transmitir valores en un clima de mayor igualdad y justicia distributiva, porque educar en unos roles más igualitarios supone una vida más satisfactoria para todos los miembros de la familia.

Tabla 21

ACTIVIDAD DÍA LABORABLE PADRE	HASTA 4 HORAS	HASTA 8 HORAS	MÁS DE 8 HORAS
En el hogar	61,6	21,8	16,6
En el trabajo	10,8	42,7	46,5
Fuera del hogar o del trabajo	41,8	38,2	20

Tabla 22

ACTIVIDAD DÍA LABORABLE MADRE	HASTA 4 HORAS	HASTA 8 HORAS	MÁS DE 8 HORAS
En el hogar	12	21,8	66,2
En el trabajo	35,2	30,1	34,7
Fuera del hogar o del trabajo	78,2	14,3	7,5

Como es bien sabido, la mayoría de niños y adultos han desplazado sus lugares de ocio y recreo, sobre todo entre semana y durante el curso escolar, al hogar familiar, donde además, con la caída de la natalidad y la mejora de las condiciones de vida, disponen normalmente de un dormitorio propio espléndidamente equipado, que ha pasado a convertirse en su lugar habitual de recreo. Ya no es la calle o el espacio social donde los niños se divierten; al contrario, padres e hijos mayoritariamente se divierten en el hogar y en espacios específicos dedicados al tiempo libre (centros de ocio, parques temáticos, etc.). Esta tendencia se ha visto facilitada por un aumento de la confortabilidad y un equipamiento tecnológico cada vez mayor en el hogar (videoconsolas, ordenadores, cine en casa, Internet, etc.), por una parte, y un aumento significativo de la oferta de espacios y edificios sociales para el entretenimiento, por otra (desde espacios públicos hasta una amplia oferta de centros privados especializados en la gestión del ocio y tiempo libre).

La consecuencia más amplia de esta realidad es que niños y padres pasan su tiempo de ocio, sobre todo entre semana y a lo largo del curso escolar, en casa en compañía del resto de los familiares con los que convive. No obstante, los fines de semana el ocio de los hijos se hace menos doméstico y tiene lugar tanto fuera como dentro de casa; sólo un tercio de los padres señalaron que pasaban su tiempo libre los fines de semana sobre todo en casa. En cuanto al tipo de actividad que más frecuentemente realizan madres y padres resulta algo difícil de obtener una información concisa por las siguientes razones: no todos los encuestados han contestado este ítem; las actividades en las que se puede ocupar el tiempo libre son muchas y variadas, lo que dificulta su categorización; no siempre se dispone del mismo tiempo libre a la semana, por lo que se trata de una aproximación meramente provisional para conocer en qué ocupan padres e hijos su tiempo libre. Con todo, se puede apreciar que la actividad que más ocupa el tiempo libre a los padres-varones (hasta 15 o más horas a la semana) es ver la TV y algún tipo de actividad deportiva (participación activa o algún espectáculo deportivo). Con un porcentaje menor de respuesta, destaca la asisten-

cia a algún acto socio-cultural y ocupar el tiempo libre en hobbies, cuyo tiempo ocupado mayoritariamente es de 5 horas a la semana. A causa de su escaso porcentaje de respuesta, no comentamos el resto de actividades de ocio en los padres.

Tabla 23

OCIO Y TIEMPO LIBRE A LA SEMANA. PADRE	HASTA 5 HORAS	HASTA 15 HORAS	MÁS DE 15 HORAS	PORCENTAJE DE RESPUESTA
TV, cine, Internet en casa	14,9	63,2	21,9	37,2
Actividad deportiva (activa o pasiva)	47,8	28,7	23,5	20,2
Lectura (prensa, libros...)	67,2	18,4	14,4	5,6
Hobbies	70,3	12,5	17,2	10,3
Actos socio-culturales (espectáculos, relaciones con amigos, etc.)	68,5	15,3	16,2	12,8
Actividades de voluntariado	87,2	10,3	2,5	5,6
Actividades religiosas	91,3	6,8	1,9	8,3
Porcentaje de respuesta	26,8	15,6	21,4	

En cuanto a la actividad que realizan las madres en el tiempo libre destaca, al igual que los padres, ver la TV o medio audiovisual similar. Sin embargo, las madres tienden más a realizar alguna actividad menos “física” como la lectura o similar y la participación en actos socio-culturales con una dedicación media de hasta 5 horas a la semana. Destaca un porcentaje relativamente alto de madres que dedican su tiempo a actividades religiosas, al igual que los padres varones en la misma proporción de tiempo (hasta 5 horas). No olvidemos que en estas edades la preparación religiosa de los hijos para recibir la primera comunión ocupa tres cursos escolares, lo cual implica cierta obligatoriedad en llevar y traer a sus hijos entre semana y en fines de semana a la catequesis y a celebraciones litúrgicas. Esta realidad está indicando que el tiempo dedicado a esta ocupación por parte de las madres no sólo responde a convicciones religiosas, sino también se trata de una práctica admitida, una convención o una tradición. Con un porcentaje menor de respuesta, las madres dedican hasta 5 horas semanales a actividades sociales de voluntariado.

A fin de cuentas, las madres ocupan su tiempo libre de modo similar como lo hacen los padres, si bien existe una variación a lo que la dedican: más a actividades de tipo socio-culturales y religiosas que deportivas. Otras tareas aquí no contempladas ocupan el tiempo libre de las familias: hacer la compra semanal o entre semana; desplazamientos y tareas domésticas que se realizan en fines de semana. En cualquier caso, el tiempo libre de madres y padres no está margen de la atención y cuidado de los hijos, principalmente está condicionado por el grado de exigencia y de responsabilidad. Hay muy poco margen para el tiempo “liberado” de hijos.

Tabla 24

OCIO Y TIEMPO LIBRE A LA SEMANA. MADRE	HASTA 5 HORAS	HASTA 15 HORAS	MÁS DE 15 HORAS	PORCENTAJE DE RESPUESTA
TV, cine, Internet en casa	29,4	38,8	31,8	47,2
Actividad deportiva (activa o pasiva)	72,6	22,8	4,6	12,3
Lectura (prensa, libros...)	82,4	11,3	6,3	6,1
Hobbies	91,6	5,7	2,7	1,3
Actos socio-culturales (espectáculos, relaciones con amigos, etc.)	65,9	22,6	11,5	11,6
Actividades de voluntariado	90,3	8,2	1,5	6,2
Actividades religiosas	64,2	33,8	2	15,3

Si atendemos a la encuesta del empleo del tiempo libre del INE los hijos, entre semana, dedican su tiempo fuera de la escuela al estudio y a la realización de los deberes, a estar con los amigos o en casa con la familia, al ejercicio físico, a los juegos y a ver la televisión. La importancia relativa de estas actividades depende de la hora de la tarde, de la estación del año, del día de la semana y de la edad, aunque también hay diferencias según el sexo y otros condicionantes socioeconómicos. Si se descuentan los tiempos dedicados al cuidado personal (dormir, aseo y alimentarse), al estudio (en el colegio y/o en casa), eventualmente, a la ayuda en las tareas domésticas y el tiempo invertido en desplazamientos de todo tipo, el tiempo libre que tienen los niños entre semana y durante el curso escolar no pa-

rece excesivo, alrededor de 4 horas. Sin embargo, este tiempo no está “muerto”, sino que se ocupa en actividades extraescolares.

Hemos preguntado a madres y padres sobre las actividades extraescolares de sus hijos y hemos encontrado algún dato relevante. En efecto, un 39,4% de los hijos realizan dos actividades extraescolares, lo cual les ocupa prácticamente la totalidad de su tiempo libre, y un 24,6% de los hijos realizan más de dos actividades extraescolares. Estos datos indican claramente una ocupación bastante amplia del tiempo libre en la mitad de los niños en edad escolar. En relación al tipo y número de actividades extraescolares se percibe que cuando los niños realizan una actividad esta tiende a ser principalmente de tipo deportivo, mientras que cuando se realizan dos actividades extraescolares estas tienden a ser de tipo artístico-cultural y formativo principalmente. De un modo u otro, una alta ocupación del tiempo libre fuera de las “obligaciones” escolares y familiares (al menos, uno de cada tres niños) está contribuyendo a la aparición de trastornos de personalidad por hiperactividad (Grau, 2007) y disminución de la atención en niños pequeños (Trianes et al., 2009). Si atendemos a la edad y sexo (tabla 26) se observa que durante el primer tramo de edad algo más de un niño de cada tres y una niña de cada cuatro no realizan ninguna actividad extraescolar, pero esta tendencia se vuelve totalmente opuesta en el siguiente tramo de edad alcanzando a casi todos los niños tener ocupado su tiempo libre en actividades extraescolares. Ello indica claramente que las actividades extraescolares están prácticamente extendidas entre todos los niños y niñas de edades comprendidas entre los 9 y los 12 años, siendo las deportivas las más elegidas por los niños y las artístico-culturales y formativas por las niñas. Estos datos coinciden parcialmente con los obtenidos en la encuesta del tiempo libre del INE, según el cual la práctica del deporte y actividades al aire libre son más realizadas por niños que por niñas, más en vacaciones que durante el curso y con más frecuencia los fines de semana que entre semana. En fines de semana, los horarios se desplazan y las distintas actividades de ocio se intensifican, cobrando más importancia la utilización del tiempo libre simplemente para “jugar” o para “salir” del hogar.

Tabla 25

EN RELACIÓN CON EL NÚMERO DE ACTIVIDADES	DEPORTIVA	ARTÍSTICO/CULTURAL	FORMATIVA	% DE RESPUESTA
Una actividad	38,2	26,5	35,3	36
Dos actividades	31,3	29,4	39,3	39,4
Más de dos actividades	21,4	38,4	40,2	24,6

Tabla 26

TIPO DE ACTIVIDAD	NIÑOS 6-8 AÑOS	NIÑOS 9-12 AÑOS	NIÑAS 6-8 AÑOS	NIÑAS 9-12 AÑOS
Deportiva	22,0	44,6	25,7	21,2
Artístico / culturales	19,5	21,5	28,3	39,4
Formativas	18,6	30,1	20,4	38,3
Ninguna	39,9	3,8	25,6	1,1
Totales	100,0	100,0	100,0	100,0

Por último, la madre (30,2%) y los abuelos (24,3%) son los que más se ocupan de los niños después de la jornada escolar, ya sea en la vida familiar, para acompañarlos a las distintas actividades extraescolares o simplemente para estar con ellos. Es evidente que el horario laboral del padre puede ser un condicionante que les impide ocupar más de su tiempo en acompañar a sus hijos fuera del horario escolar. Por eso, quizás, se tienda a suplir esta ausencia con una mayor implicación y dedicación a los hijos en fines de semana, aunque esta tendencia no pueda generalizarse dada la gran variabilidad de condicionantes como la hora de entrada y salida del trabajo, los horarios de actividades extraescolares y otras situaciones que determinan una mayor o menor atención y cuidado de los hijos (distancias, lugar de la vivienda, nº de hijos, etc.).

Tabla 27

ATENCIÓN A LOS HIJOS DESPUÉS DE LA JORNADA ESCOLAR	%
La madre	30,2
El padre	21,4
Abuelos	24,3
Familiares que conviven en el mismo hogar	2,5

Familiares que no conviven en el mismo hogar	7
Personas no remuneradas	2,3
Personas remuneradas	12,3

3. RESUMEN Y CONCLUSIONES

En esta primera parte del informe de investigación hemos ofrecido la interpretación de un volumen de datos relativos a la realidad de la familia en la Región de Murcia, con la peculiaridad de que se tratan de familias que, al menos, tienen un hijo en edad de escolarización primaria. Esta condición es importante a tener en cuenta, porque no ofrecemos aquí una visión sociológica de todas las familias de nuestra Región, tarea totalmente ajena a las pretensiones de esta investigación, sino que tan sólo nos hemos centrado en una parcela, a nuestro juicio importante, de la realidad familiar con el fin de obtener una información precisa y lo más aproximada posible que nos permitiera abordar el carácter propio de nuestra investigación: no se trata de una investigación sociológica sin más, sino de un conocimiento sociológico para desarrollar un programa de educación en valores. Por lo tanto, nuestra investigación es eminentemente pedagógica partiendo de un conocimiento sociológico concreto.

Desde este marco, hemos intentando conocer aspectos fundamentales de la familia que determinan un estilo de vida y que están condicionando la transmisión de valores en el conjunto de la vida familiar. Estamos poco acostumbrados desde la pedagogía a reconocer y profundizar en la ética de la vida familiar, ética que necesariamente lleva a una determinada cultura familiar. Quizá este sea el fin último de este proyecto: lograr una cultura familiar válida para una sociedad en constante evolución. Pero esta meta refleja el horizonte hacia el cual aspiramos como investigadores de la educación familiar en valores. Es probable que nuevas investigaciones hagan posible alcanzar esta meta que, por ahora, aún está muy lejos con los resultados obtenidos en esta investigación.

Sin embargo, hemos comenzado a plantear esta cultura familiar como la descripción de la relacionalidad entre los miembros de una familia. Relacionalidad en la que se expresan y se transmiten un conjunto de tradiciones, costumbres, ritos y símbolos que renueva cada familia, cada generación y convierte a la familia en sujeto social y protagonista del bagaje que se transmite a las nuevas generaciones. Sin entrar en la narrativa como eje central de la vida biográfica de las familias, cosa que dejamos para futuras investigaciones, hemos intentado, en primer lugar conocer la realidad sociológica de un sector de la población de las familias murcianas.

Así pues, nos hemos encontrado con familias cuyo rasgo más común es el conocido como familia nuclear, compuesta de padre-madre-hijos. Más de las tres cuartas partes de las familias encuestadas son familias bi-parentales, y menos de una familia de cada cinco son mono-parentales (<15,4%), lo cual refleja una realidad familiar bastante alejada de una abundante presencia de familias monoparentales cuando al menos uno de los hijos se encuentra en edad de escolarización primaria. No descartamos la existencia de otras modalidades de familias cuando los hijos se encuentren en otra situación escolar (secundaria, universitaria, etc.), pero ello escapa de los límites de esta investigación. Además, se constata la existencia predominante de familias con un solo hijo, el doble de familias que con dos hijos, lo cual revela otra característica común de las familias actuales: la escasa natalidad o el nacimiento de los hijos a edades más tardías de los padres y distanciadas entre uno u otro hijo. Respecto de la situación laboral, en la mitad de las familias encuestadas trabaja sólo el varón, siendo la mujer quien se encarga de las tareas de hogar, incluido el cuidado de los hijos; una de cada tres familias declara que existe un equilibrio-conciliación tanto en lo laboral como en lo familiar que, habitualmente, coincide cuando ambos adultos trabajan fuera del hogar.

En cuanto a los valores y las formas de transmisión que transitan en la vida cotidiana de las familias murcianas con hijos en edad escolar hemos detectado un conjunto de preferencias como individuos adultos y como padres-madres encargados de la educación

de sus hijos que nosotros hemos agrupado del siguiente modo. En primer lugar, hay un núcleo fuerte de objetivos y valores relacionados con la adquisición del bagaje necesario para el aprendizaje de los contenidos escolares y formas básicas de comportamiento. Este foco de atención es un indicador evidente de que las formas de transmitir valores en la vida familiar están encaminadas hacia la adquisición de conocimientos, capacidades, normas y hábitos de comportamiento que les permita a los pequeños tener un aprendizaje con éxito tanto en la escuela como también una socialización adecuada en la vida familiar (imitación, repetición, simulación y exhortación). Estas formas de transmisión son coherentes con los valores que más prefieren madres y padres encuestados: obediencia, esfuerzo en el estudio/constancia, buenos modales y tolerancia y respeto a los demás. Por ello, a los padres les preocupa que sus hijos sean disciplinados tanto en la vida escolar como familiar; e importa para dos de cada tres madres encuestadas cuáles son los amigos con los que se relacionan sus hijos dentro o fuera del círculo familiar. Es preciso destacar, sin embargo, que los padres encuestados no prestan demasiada atención a lo que hemos denominado una moral de renuncia y austeridad personal. Valores como el esfuerzo y la superación ante las dificultades, espíritu de sacrificio, sentido de la responsabilidad, entre otros, ocupan un lugar poco destacado para los padres encuestados.

En segundo lugar, importa todo lo relacionado con la alimentación y cuidado físico, objetivo de mayor atención para las madres que para los padres, al igual que la gestión del ocio y tiempo libre. Ambos objetivos denotan que especialmente los padres-varones están algo despreocupados por estas cuestiones. Sin embargo, madres y padres prefieren valores relacionados con la convivencia (tolerancia, buenos morales) y con la formación escolar (constancia, esfuerzo en el estudio). En el lado opuesto, no muestran un interés relevante por la fe religiosa como valor importante en la educación de sus hijos y en la vida familiar, como tampoco por el sentido de la responsabilidad y espíritu de ahorro. Quizá el fuerte hedonismo y consumismo que impera en las formas de ser y estar en nuestra sociedad

esté determinando una escasa atención a estos valores para la formación de sus hijos. Ambos rasgos de fuerte carácter individualista también lo manifiestan los padres-varones al considerar prioritarios para su vida “tener éxito en mi trabajo” o “hacer realidad mis proyectos”. Lo individual se antepone a lo familiar. Esto no ocurre en las madres, quienes prefieren realizarse más en lo personal dentro de la vida familiar, aunque no descartan realizarse también a nivel profesional. Las madres manifiestan una tendencia mayor hacia valores pro-sociales que individuales (ayudar a los demás, ser querido y apreciado por los demás, etc.) justo al contrario de los padres-varones, en los que estos valores de mayor reconocimiento social tienen menos importancia. Que las madres, en conjunto, tienden a mostrar una mayor vocación de servicio a la familia antes que la consecución de objetivos netamente individualista es algo que queda bastante patente en nuestra investigación.

En cuanto a los valores que consideran importantes para la convivencia familiar subrayan como más importantes: la fidelidad, respeto mutuo y tener relaciones sexuales satisfactorias como valores fundamentales para mantener el vínculo conyugal, sin que ello suponga compartir los mismos orígenes sociales, las mismas ideas políticas o creencias religiosas. Esta breve imagen de los valores que consideran importantes son un claro reflejo de que las relaciones de pareja o matrimonio dentro de la vida familiar responden más a un fuerte emocionismo (sentirme a gusto con la otra persona) que convivir compartiendo las mismas creencias religiosas, políticas o también origen social. Por otra parte, los padres y madres encuestados consideran importante compartir un mismo modelo educativo para sus hijos, aunque no lo sea tanto compartir intereses comunes o no compartir por completo las tareas del hogar. Aún sigue pesando un fuerte protagonismo de las madres en la vida familiar, por lo que el deseado equilibrio o conciliación igualitaria de los adultos en las familias está aún lejos de ser una realidad. El último núcleo que hemos distinguido como relevante para la convivencia en la familia está relacionado con las amenazas y dificultades que atentan contra su estabilidad y permanencia. Si bien hay un acuerdo bastante

similar en conceder importancia a la capacidad de saber perdonar, son las madres quienes le otorgan más importancia que los padres a este valor, sin que ello suponga indiferencia u olvido por parte de los padres-varones.

Otro de los aspectos que hemos tratado en este cuestionario ha sido la utilización del tiempo en la vida familiar. Nos hemos ocupado de uno de los aspectos básicos del tiempo: cómo y en qué se emplea el tiempo de la convivencia familiar. Conscientes de que hay un tiempo cronológico y otro biográfico que configuran la vida familiar, aquí solamente hemos entrado a considerar cuestiones de tipo más rutinarias, más inmediata de la vida cotidiana familiar, dejando otras cuestiones de tipo antropológico y biográfico para otras investigaciones. Es cierto que los valores en la vida familiar se transmiten dentro de un contexto en el que las personas son expresión y testimonio de valores (narración), sin embargo, necesitan de una disponibilidad de tiempo que, por ahora, las madres y padres andan con una clara sensación de “sobre aceleración” y escasez del tiempo actual.

A juicio de madres y padres encuestados, las tareas del hogar se reparten de modo desigual entre ellos. Sigue siendo la madre la principal responsable de estas tareas, aunque se percibe una mayor participación e implicación personal del padre en estas tareas, siempre que estas tareas sean compartidas por ambos adultos (cuidar de los pequeños, tareas de limpieza, cocinar y hacer la compra, etc.). No hay ninguna tarea doméstica que el padre declare que sea de su exclusiva responsabilidad. Sólo cuando ambos adultos trabajan fuera del hogar las tareas del hogar tienden hacia un reparto más equitativo, pero persiste la idea de la “doble jornada laboral” de la madre. La implicación de los hijos en las tareas domésticas es muy baja a juicio de sus padres y su participación aumenta paulatinamente a medida que avanza la edad de los hijos.

Uno de las tareas que más ocupa el tiempo de los adultos en la vida familiar es la atención y cuidado de los hijos. La tarea relacionada con la salud y la enfermedad de los pequeños es ampliamente compartida por ambos cónyuges (o pareja) y cuando sólo lo hace

uno de ellos sigue siendo la madre la principal implicada. Algo similar ocurre con todo lo relacionado con la alimentación y comidas de los hijos. Por otro lado, cuando se trata de compartir tiempo o acompañar a los hijos en sus actividades, las responsabilidades de los padres se reparten de modo desigual. La madre es quien les dedica más tiempo, repartido en acompañamiento (“estar con ellos”), tareas escolares en casa (“ayudarles en los deberes”) o incluso jugar-divertirse con ellos entre semana, lo cual encaja en que las madres están en casa más tiempo que los padres-varones. Por su parte, los padres están menos tiempo entre semana, por lo que acompañan menos a sus hijos, les ayudan menos y juegan menos entre semana. La escasa presencia de los padres-varones entre semana tiende a ser suplida con una mayor presencia en fines de semana que dedican más tiempo a las tareas del hogar y al cuidado de los hijos. Por último, la gestión del ocio y del tiempo libre en la vida cotidiana de las familias encuestadas depende de si ocurre entre semana o en fines de semana. El tiempo libre entre semana mayoritariamente se reparte entre estar en casa realizando alguna actividad de ocio o alguna actividad fuera de casa; cuando se trata de fines de semana el tiempo es más desigual entre pasarlo fuera o dentro de casa. Mientras que entre semana, el tiempo libre lo dedican más a ver la TV o estar en casa, con algo de actividad deportiva (padres) o artístico-cultural (madres), los fines de semana es más difícil de precisar por ser un tiempo menos presionado por “horarios” escolares y laborales, lo cual hace que la organización del tiempo sea más abierta y de libre disposición de los padres. Merece destacar que el tiempo libre de los hijos entre semana es ocupado principalmente en realizar actividades extraescolares. Si la estimación más común es de disponer hasta de cuatro horas diarias, este tiempo está muy poco ocupado por las actividades extraescolares en hijos cuyas edades oscilan entre 6 y 8 años, sin diferencia significativa entre niños o niñas. Uno de cada tres realiza alguna actividad de tiempo libre (deportiva para los niños y artístico-deportivo-cultural para las niñas). Ahora bien, cuando el tramo de edad oscila entre los 9 y los 12 años, la ocupación del tiempo libre está bastante ocupada (de una a dos actividades

semanales en más de la mitad de los hijos en edad escolar y un tercio de ellos con más de dos actividades extraescolares a la semana). Sigue siendo la madre la principal figura adulta que acompaña a los hijos en estas actividades extraescolares, aunque también pero con menor peso los abuelos y el padre.

Hasta aquí hemos ofrecido un breve resumen de la composición de las familias murcianas, no sólo en sus aspectos más visibles, sino también, y con mayor detenimiento, en aquellos menos visible y que está configurando la vida familiar. Somos conscientes de que la información aportada en relación a los valores y objetivos importantes para la vida familiar puede estar contaminada de respuestas “políticamente correctas”. Una cosa es lo que madres y padres estiman valioso y otra cosa bastante distinta es lo que en realidad le están dando importancia en su vida cotidiana. Sería bastante arriesgado concluir que esta aproximación sociológica sea un fiel retrato de la realidad de la vida familiar. Tan sólo sabemos lo que madres y padres opinan, prefieren o valoran sobre la vida familiar. Puede haber bastante de deseabilidad social en las respuestas obtenidas, pero también encierran alguna verdad empírica. A fin de cuentas, esto es lo que los padres han dicho sobre aspectos relacionados con la vida familiar.

ANEXOS

Cuestionario de evaluación

Nombre y apellidos: _____

Curso escolar de su hijo/a: _____ Ciudad: _____

Fecha: _____

Por favor, lea con atención y marque con una X en la casilla que más se ajuste a lo que piensa sobre la frase leída. Muchas gracias por su colaboración.

1. ¿Comparte la idea de que los niños donde se educan es en la escuela y los padres ayudan en esta tarea?

Muy en desacuerdo [] En desacuerdo [] Indiferente [] De acuerdo [] Muy de acuerdo []

2. ¿Cree que los padres son los primeros responsables de la formación de sus hijos antes que los profesores?

Muy en desacuerdo [] En desacuerdo [] Indiferente [] De acuerdo [] Muy de acuerdo []

3. Los valores son contenidos educativos y como tales se deben enseñar y aprender en la escuela.

Muy en desacuerdo [] En desacuerdo [] Indiferente [] De acuerdo [] Muy de acuerdo []

4. El hogar es el lugar donde los hijos aprenden valores de modo más natural y efectivo.

Muy en desacuerdo [] En desacuerdo [] Indiferente [] De acuerdo [] Muy de acuerdo []

5. No es necesario que la escuela enseñe valores, ya se hace desde la familia.

Muy en desacuerdo [] En desacuerdo [] Indiferente [] De acuerdo [] Muy de acuerdo []

6. Un valor es una idea que es buena por sí misma y es necesaria para que la convivencia en la familia tenga un sentido propio.

Muy en desacuerdo [] En desacuerdo [] Indiferente [] De acuerdo [] Muy de acuerdo []

7. Los valores se confunden con ideales o deseos inalcanzables.

Muy en desacuerdo [] En desacuerdo [] Indiferente [] De acuerdo [] Muy de acuerdo []

8. Un valor se transmite a través de situaciones concretas en las que un comportamiento vale porque se justifica desde un valor.

Muy en desacuerdo [] En desacuerdo [] Indiferente [] De acuerdo [] Muy de acuerdo []

9. Se aprende más un valor por lo que uno hace que por lo que uno dice.

Muy en desacuerdo [] En desacuerdo [] Indiferente [] De acuerdo [] Muy de acuerdo []

10. No es posible educar en valores porque los niños no comprenden lo que es un valor y, por lo tanto, no lo pueden conocer ni tampoco mostrar en su conducta.

Muy en desacuerdo [] En desacuerdo [] Indiferente [] De acuerdo [] Muy de acuerdo []

11. Una forma de aprender valores en la infancia es a través de la repetición de comportamientos que expresan valores (hábitos y virtudes).

Muy en desacuerdo [] En desacuerdo [] Indiferente [] De acuerdo [] Muy de acuerdo []

12. Es más fácil enseñar a niños un valor con el ejemplo y el testimonio personal que explicando lo que es y cómo se hace.

Muy en desacuerdo [] En desacuerdo [] Indiferente [] De acuerdo [] Muy de acuerdo []

13. Los valores se manifiestan de manera más sencilla y directa en la convivencia entre los miembros de la familia que en otro espacio (escuela, calle,...) o con otras personas (amigos, conocidos).

Muy en desacuerdo [] En desacuerdo [] Indiferente [] De acuerdo [] Muy de acuerdo []

14. Creo que el tacto es un modo de estar atento al otro, especialmente a los que viven en mi círculo familiar.

Muy en desacuerdo [] En desacuerdo [] Indiferente [] De acuerdo [] Muy de acuerdo []

15. El tacto es una condición educativa para generar confianza y proximidad en las relaciones interpersonales.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Muy de acuerdo

16. Dialogar en familia no es sólo hablar y discutir, básicamente es escuchar, comprender y una actitud de búsqueda de una solución compartida a una discusión, problema o situación concreta.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Muy de acuerdo

17. Hay comunicación entre la familia cuando me siento a gusto al expresar mis pensamientos, mis sentimientos y procuro que el otro también se sienta a gusto al expresar lo suyo.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Muy de acuerdo

18. Comunicarme en mi familia no es sólo decir lo que quiero, también es sentirme a gusto con ellos, compartir tiempo, proyectos, ideas, etc.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Muy de acuerdo

19. Aprender valores en la familia implica enfrentarse a situaciones y dificultades con optimismo y mantenerse alto de moral hasta conseguir un comportamiento valioso.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Muy de acuerdo

20. Para superar las dificultades que surgen en la convivencia en familia es necesario buen humor, disciplina, paciencia y voluntad. Para ello hay que saber esperar y respetar al otro.

Muy en desacuerdo En desacuerdo Indiferente De acuerdo Muy de acuerdo

Cuestionario de observación

Nombre y apellidos: _____

Fecha: _____ Ciudad: _____

Curso escolar de su hijo/a: _____

Indique con una cruz el grado de satisfacción sobre su comportamiento y el de los miembros de su familia respecto a los siguientes ítems:

Diálogo:

- Mostrar cuidado en las formas de conversar evitando gritos o comentarios negativos (agresivos, despectivos,...).

Nada Poco Regular Bastante Mucho

- Hacer posible el diálogo dejando hablar, sabiendo escuchar y no imponiendo los pensamientos o deseos de cada uno.

Nada Poco Regular Bastante Mucho

- No imponer la opinión o comentarios de terceras personas en asuntos internos de la familia.

Nada Poco Regular Bastante Mucho

- Procurar estar más atento al otro y darse a conocer por lo que uno piensa y cree sinceramente.

Nada Poco Regular Bastante Mucho

- Reconocer los errores y pedir perdón.

Nada Poco Regular Bastante Mucho

- Evitar críticas personales, amenazas o expresiones radicales como "nunca cambiarás" o "lo haces porque lo digo yo".

Nada Poco Regular Bastante Mucho

Respeto-tolerancia:

- El mostrar felicidad por los logros conseguidos por cualquier miembro de mi familia.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- Tolerar y/o respetar comienza por el reconocimiento de la valía personal.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- El respeto entre los miembros de la familia como modo de ser aceptado y reconocido tal y como piensa, siente y actúa cada uno.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- El respeto a las normas, hábitos y actividades conjuntas en la familia.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- El compartir las decisiones, las preocupaciones o los problemas evitando el sentimiento de aislamiento, de silencio o de indiferencia hacia tales cosas.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

Solidaridad:

- La ayuda en las tareas comunes de casa.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- El perder tiempo para acompañar, estar junto a alguien de mi familia que solicita mi presencia.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- Desprenderme de algo valioso si con ello hago feliz a alguien de mi familia.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

Responsabilidad:

- Dar confianza al otro como gesto responsable de hacer posible la convivencia en la familia.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- Ser responsable con el otro no cediendo, sino concediendo; no venciendo, sino convenciendo.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- Hacer o dejar de hacer algo (una tarea, una norma, un hábito) y dar explicaciones ante los demás.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

Orden:

- Mantener un orden en las distintas actividades y con las cosas personales y comunes del hogar.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- Esforzarse por adquirir el hábito de mostrar un comportamiento valioso.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- Ir adquiriendo o modificando un comportamiento mediante la repetición habitual de una conducta.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

Laboriosidad:

- Obedecer una norma o costumbre de la familia de modo disciplinado.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- Hacer una tarea, cumplir una norma o seguir una costumbre familiar con la idea de que, a su término, "esté bien hecha".

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- Hacer una cosa porque alguien no lo ha hecho.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- Someterse, guste o no, a lo que se ha de hacer en cada momento de la vida familiar.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- Esforzarse en superar las dificultades para hacer algo importante (valioso) en beneficio personal o comunitario en la vida familiar.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

Sentido del humor:

- Poner atención a los pequeños detalles que provocan una sonrisa de gratitud.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- Mantener un buen ánimo para enfrentarse a situaciones desagradables, costosas o dolorosas.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- Estar dispuesto a reírse de uno mismo para no perder felicidad ni faltar un motivo de diversión en la familia.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- Esperar un comportamiento valioso del otro sin desesperar nunca de él.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- Reconocer las propias limitaciones o carencias personales, pero no desesperar, sino aprender y cambiar hacia un comportamiento más valioso.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

Paciencia:

- No decir o hacer cosas que irritan al otro, sino saber esperar y buscar el momento oportuno para ayudar, pedir, exigir, hablar o tomar una decisión.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- No mostrar actitudes de cansancio o hastío ante el pensamiento o comportamiento obstinado del otro.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- Dar tiempo al otro para que aprenda mejorar o modificar su comportamiento en vistas a un objetivo valioso.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

- Ser paciente como un modo de comenzar una y otra vez una tarea o como empezar de nuevo aquello que se quiere o que se desea.

Nada	Poco	Regular	Bastante	Mucho
[]	[]	[]	[]	[]

Listado de valores

Nombre y apellidos: _____

Ciudad: _____

Nivel escolar de su hijo o hija en el colegio de educación primaria: _____

La convivencia en la vida familiar está impregnada de aquellos valores que madres y padres eligen como más importantes para su vida personal y familiar. Por favor, puntúe de uno a diez la lista de valores que más abajo le adjuntamos.

Generosidad	<input type="checkbox"/>	Buenos modales	<input type="checkbox"/>
Orden	<input type="checkbox"/>	Independencia	<input type="checkbox"/>
Optimismo (sentido del humor)	<input type="checkbox"/>	Esfuerzo en el trabajo	<input type="checkbox"/>
Laboriosidad	<input type="checkbox"/>	Espíritu de ahorro	<input type="checkbox"/>
Responsabilidad	<input type="checkbox"/>	Toma de decisiones	<input type="checkbox"/>
Respeto-tolerancia	<input type="checkbox"/>	Religiosidad	<input type="checkbox"/>
Sinceridad	<input type="checkbox"/>	Obediencia	<input type="checkbox"/>
Pudor	<input type="checkbox"/>	Civismo	<input type="checkbox"/>
Sobriedad	<input type="checkbox"/>	Libertad	<input type="checkbox"/>
Flexibilidad	<input type="checkbox"/>	Honestidad	<input type="checkbox"/>
Lealtad	<input type="checkbox"/>	Honradez	<input type="checkbox"/>
Paciencia	<input type="checkbox"/>	Justicia	<input type="checkbox"/>
Justicia	<input type="checkbox"/>	Solidaridad	<input type="checkbox"/>
Prudencia	<input type="checkbox"/>	Igualdad	<input type="checkbox"/>

Audacia	<input type="checkbox"/>	Capacidad de perdonar	<input type="checkbox"/>
Humildad	<input type="checkbox"/>	Capacidad de amar	<input type="checkbox"/>
Sencillez	<input type="checkbox"/>	Compartir gastos	<input type="checkbox"/>
Sociabilidad	<input type="checkbox"/>	Felicidad	<input type="checkbox"/>
Amistad	<input type="checkbox"/>	Actitud de servicio	<input type="checkbox"/>
Comprensión	<input type="checkbox"/>	Diálogo	<input type="checkbox"/>
Patriotismo	<input type="checkbox"/>	Vivir en paz	<input type="checkbox"/>

¡ Muchas gracias por su colaboración !

FICHA TÉCNICA

POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA POBLACIÓN

1. *Universo de hogares de la Región de Murcia:* 441.629 hogares (Fuente: Informe anual, Observatorio de la Familia, 2007).
2. *Población o base de la muestra:* 77.144 hogares con menores de edad (6-12 años) (Fuente: Censo de Población y Viviendas, INE 2007).
3. *Diseño de la muestra:* la selección de la muestra se estructuró en tres fuentes de información: municipios de la Región de Murcia (Censo de Población y Viviendas, INE 2007); los hogares de la Región de Murcia (Ibídem, INE 2007), y los datos de matrícula y centros escolares de la Secretaría Técnica de la Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma de Murcia.
4. *Elección de la muestra:* Muestreo estratificado o por estratos: la muestra está compuesta por el nº de hogares en el que viven menores en edad de escolarización, nivel de primaria. Para determinar el estrato de menores en edad escolar, hemos acudido a los datos de matrícula, curso 2007-2008, proporcionados por el servicio de estadística de la Secretaría General de Educación, Ciencia e Investigación de la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Población escolarizada por estratos

EDAD	POBLACIÓN	PESO PORCENTUAL
6	15.897	17,42
7	15.116	16,56
8	15.166	16,61
9	15.228	16,70
10	14.971	16,41
11	14.902	16,30
TOTAL	91.280	100

Ajuste de la población a las unidades de la muestra

EDAD	PESO PORCENTUAL	N
6	17,42	13.439
7	16,56	12.775
8	16,61	12.814
9	16,70	12.883
10	16,41	12.659
11	16,30	12.574
TOTAL	100	77.144

4. Tamaño de la muestra (universo finito >100.000)

Fórmula:
$$\frac{4 \cdot N \cdot p \cdot q}{E^2 \cdot (N-1) + 4 \cdot p \cdot q}$$

Valores:

$$N = 77.144$$

$$p = 49$$

$$q = 51$$

$$E = 4\%$$

Se ha obtenido una muestra de 1.380 a un nivel de 99,7% de confianza y 4 % de margen de error. A esta muestra se le ha añadido un 10% de mortandad de cuestionario resultando una muestra definitiva de 1.518, distribuido del siguiente modo:

EDAD	PESO PORCENTUAL	N	10%	N DEFINITIVO
6	17,42	241	24	265
7	16,56	228	23	251
8	16,61	229	23	252
9	16,70	231	23	254
10	16,41	226	23	249
11	16,30	225	22	247
TOTALES	100	1.380	138	1.518

DISTRIBUCIÓN DE HOGARES EN FUNCIÓN DE LA MUESTRA**Zonas de la Región de Murcia:**

Zona 1: Murcia, Santomera, Alcantarilla y Beniel (36,33%): 552 cuestionarios.

EDAD	PESO ESTRATO	CUESTIONARIOS
6	17,42	96
7	16,56	91
8	16,61	92
9	16,70	92
10	16,41	91
11	16,30	90
TOTALES	100	552

Zona 2: Cartagena, La Unión, Torre-Pacheco, S. Javier, S. Pedro del Pinatar, Los Alcázares (21,40%): 325 cuestionarios.

EDAD	PESO ESTRATO	CUESTIONARIOS
6	17,42	57
7	16,56	54
8	16,61	54
9	16,70	55
10	16,41	53
11	16,30	52
TOTALES	100	325

Zona 3: Lorca, Puerto Lumbreras, Águilas, Totana, Alhama de Murcia, Mazarrón, Aledo y Librilla (15,54%): 236 cuestionarios.

EDAD	PESO ESTRATO	CUESTIONARIOS
6	17,42	42
7	16,56	39
8	16,61	39
9	16,70	41
10	16,41	38
11	16,30	37
TOTALES	100	236

Zona 4: Mula, Pliego, Albuidete, Campos del Río, Abanilla, Fortuna, Molina de Segura, Ojós, Alguazas, Torres de Cotillas, Archena, Ceutí, Lorquí, Villanueva, Ricote y Ulea (12,08%): 183 cuestionarios.

EDAD	PESO ESTRATO	CUESTIONARIOS
6	17,42	32
7	16,56	30
8	16,61	30
9	16,70	32
10	16,41	30
11	16,30	29
TOTALES	100	183

Zona 5: Caravaca, Calasparra, Cehegín, Moratalla, Bullas, Yecla, Jumilla, Cieza, Blanca, Abarán (14,65%): 222 cuestionarios.

EDAD	PESO ESTRATO	CUESTIONARIOS
6	17,42	39
7	16,56	37
8	16,61	37
9	16,70	38
10	16,41	36
11	16,30	35
TOTALES	100	222

DISTRIBUCIÓN DE HOGARES DE LA REGIÓN DE MURCIA

ZONA 1		ZONA 2		ZONA 3		ZONA 4		ZONA 5	
POBL.	HOGAR	POBL.	HOGAR	POBL.	HOGAR	POBL.	HOGAR	POBL.	HOGAR
Murcia	11.799	Cartagena	5.499	Lorca	2.289	Mula	467	Caravaca	723
Santomera	395	La Unión	424	Pto. Lumbrearas	347	Pliego	104	Calasparra	296
Beniel	299	Torre Pacheco	739	Totana	699	Albuidete	45	Cehegín	455
Alcantarilla	1.232	S. Javier	635	Alhama	478	Campos	79	Moratala	277
		Alcázaras	271	Fte. Alamo	330	Abanilla	186	Bullas	385
				Aledo	21	Fortuna	253	Yecla	1.039
				Librilla	126	Molina	1564	Jumilla	693
				Aguilas	930	Alguazas	203	Cieza	1.082
				Mazarrón	650	Torres	599	Abarán	406
						Archena	494	Blanca	178
						Ceuti	271		
						Lorquí	173		
						Villanueva	44		
						Ojós	10		
						Ricote	42		
						Ulea	26		
	13.725		8.086		5.870		4.560		5534

ZONAS POBLACIONALES Y PESO PORCENTUAL DE HOGARES

ZONA	POBLACIÓN	PESO PORCENTUAL
1	13.725	36,33
2	8.086	21,40
3	5870	15,54
4	4.560	12,08
5	5.534	14,65

COLEGIOS A APLICAR EL CUESTIONARIO

ZONA	COLEGIO PÚBLICO	COLEGIO PRIVADO
1	3	1
2	1	1
3	2	
4	1	
5	1	
TOTAL	8	2

RELACIÓN DE COLEGIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA

Zona 1:

- C. P. Federico de Arce (Murcia)
- C. P. Mtro. José Castaño (Murcia)
- C. P. San Andrés (Murcia)
- C. N^a. Sra de la Fuensanta (Murcia)

Zona 2:

- C. P. S. Isidoro y Sta Florentina (Cartagena)
- C. S. Juan Bosco (Salesianos) (Los Dolores, Cartagena)

Zona 3:

- C. P. Virgen de las Huertas (Cazalla, Lorca)
- C. P. Alfonso X El Sabio (Lorca)

Zona 4:

- C. P. Juan XXIII (Abarán)

Zona 5:

- C. P. La Santa Cruz (Caravaca)

FICHA 2

GRUPOS DE DISCUSIÓN

Grupo ABARÁN

NOMBRE	EDAD	PROFESIÓN	SEXO DEL HIJO	NIVEL	TIPO DE CENTRO
Almudena	36	Cajera	Mujer	4º Primaria	Público
Ana	41	Administrativo	Mujer	6º Primaria	Público
Ana Carmen	42	Ama de casa	Mujer	3º Primaria	Público
Ana Luisa	37	Operaria	Mujer	4º Primaria	Público
Anastasia	42	Ama de casa	Mujer	6º Primaria	Público
Antonio	41	Ejecutivo	Varón	3º Primaria	Público
Carlos Antonio	39	Jefe de personal	Varón	5º Primaria	Público
Carmen	33	Ama de casa	Mujer	2º Primaria	Público
Dolores	38	Profesora	Mujer	2º Primaria	Público
Francisco	48	Administrativo	Varón	2º Primaria	Público
Fuensanta	31	Limpiadora	Mujer	2º Primaria	Público
Fulgencia	42	Ama de casa	Mujer	5º Primaria	Público
José Carlos	31	Pintor	Varón	1º Primaria	Público
Josefa	36	Agricultora	Mujer	4º Primaria	Público
Juan	43	Transportista	Varón	3º Primaria	Público
Juan Luis	38	Agricultor	Varón	5º Primaria	Público
Loli	37	Empleada	Mujer	4º Primaria	Público
Luisa	38	Ama de casa	Mujer	6º Primaria	Público
Mª Dolores	47	Profesora	Mujer	6º Primaria	Público
Pilar	30	Ama de casa	Mujer	1º Primaria	Público

Grupo CAZALLA-LORCA

NOMBRE	EDAD	PROFESIÓN	SEXO DEL HIJO	NIVEL	TIPO DE CENTRO
Ana	35	Ama de casa	Mujer	1º Primaria	Público
Ana Mª	28	Ama de casa	Varón	1º Primaria	Público
Antonio Pedro	39	Peón Albañil	Varón	5º Primaria	Público
Carmen	38	Profesora	Mujer	3º Primaria	Público
Catalina	34	Secretaria	Mujer	3º Primaria	Público
Dolores	37	Dependiente	Mujer	4º Primaria	Público
Fuensanta	32	Agricultora	Mujer	3º Primaria	Público
Isabel	32	Ama de casa	Varón	2º Primaria	Público

José	36	Administrativo	Mujer	2º Primaria	Público
José Antonio	34	Agricultor	Varón	4º Primaria	Público
Juan Carlos	45	Gerente	Varón	5º Primaria	Público
Lourdes	41	Ama de casa	Mujer	5º Primaria	Público
Mª Carmen	42	Ama de casa	Varón	6º Primaria	Público
Mª Carmen	29	Ama de casa	Mujer	2º Primaria	Público
Mª Luisa	39	Ama de casa	Mujer	6º Primaria	Público
María	36	Agricultora	Varón	4º Primaria	Público
María Dolores	33	Dependiente	Mujer	1º Primaria	Público
Patrocinio	44	Ama de casa	Varón	6º Primaria	Público
Rocío	37	Maestra	Varón	6º Primaria	Público
Teresa	38	Profesora	Mujer	4º Primaria	Público

Grupo CARTAGENA

NOMBRE	EDAD	PROFESIÓN	SEXO DEL HIJO	NIVEL	TIPO DE CENTRO
Antonio	32	Carpintero	Varón	2º Primaria	Concertado
Caridad	37	Administrativo	Mujer	4º Primaria	Concertado
Carmen	38	Profesora	Mujer	5º Primaria	Concertado
Consuelo	31	Ama de casa	Mujer	1º Primaria	Concertado
Dolores	36	Servicio doméstico	Varón	5º Primaria	Concertado
Dolores	38	Maestra	Mujer	6º Primaria	Concertado
Fátima	42	Ama de casa	Mujer	4º Primaria	Concertado
Fernando	39	Gerente empresa	Varón	3º Primaria	Concertado
Francisco	36	Mecánico	Varón	5º Primaria	Concertado
Gloria	36	Dependiente	Varón	4º Primaria	Concertado
Inmaculada	37	Ama de casa	Varón	2º Primaria	Concertado
José Luis	34	Administrativo	Varón	3º Primaria	Concertado
José Vicente	30	Maestro	Mujer	1º Primaria	Concertado
Josefa	42	Ama de casa	Mujer	6º Primaria	Concertado
Juan	38	Empleado Banca	Mujer	4º Primaria	Concertado
Mª Angeles	39	Ama de casa	Mujer	5º Primaria	Concertado
Mª Carmen	44	Ama de casa	Varón	6º Primaria	Concertado
Mª Dolores	33	Dependiente	Varón	4º Primaria	Concertado
Mercedes	32	Ama de casa	Mujer	3º Primaria	Concertado
Sergio	34	Administrativo	Varón	3º Primaria	Concertado

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTAREJOS, F.; BERNAL, A., Y RODRÍGUEZ, A. (2005) *La familia, escuela de sociabilidad. Educación y educadores*. 8, 173-186.
- Arnal, D., del Rincón, J, y Latorre A. (1992) *Investigación educativa*. Barcelona, Labor.
- ASEP/JDS (2004) *Encuesta mundial de valores. 1985-2000*. Disponible en: HYPERLINK "http://www.jdsurvey.com" www.jdsurvey.com.
- ASEP/JDS (2009) *Encuesta mundial de valores. 5 oleadas, 1984-2008*. Disponible en: HYPERLINK "http://www.jdsurvey.com" www.jdsurvey.Com.
- Beaujot, R., y Liu, J. (2005) *Models of Time Use in Paid and Unpaid Work*. *Journal of Family Issues*. 26 (7), 924-946.
- BECK, U. (2008) *Generaciones globales en la sociedad del riesgo global*. Revista CIDOB d'Afers Internacionals. 82-83, 19-34.
- BEN-ARIEH, A. (2005). *Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being*. *Social Indicators Research*. 74, 573-596.
- BERCK-GERNSHEIM, E. (2003) *La reinención de la familia. En busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona, Paidós.
- CAVA, M. J., Y MUSITU, G. (2001) *La familia y la educación*. Barcelona, Octaedro.
- CEA D'ANCONA, M. A. (2009) *La compleja detección del racismo y la xenofobia a través de encuesta. Un paso adelante en su medición*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas. 125, 13-45.
- CIS (2008) *Barómetro de opinión, Enero 2008, Madrid*, CIS.
- COHEN, J. (2006) *Social, Emotional, Ethical, and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy, and Well-Being*. *Harvard Educational Review*, 76 (2), 201-237.
- COLTRANE, S. (2000) *Research on Household Labor: Modeling and Measuring the Social Embeddedness of Routine Family Work*. *Journal of Marriage and the Family*. 62 (4) 1208-1233.
- COMELLAS, M. J. (2009) *Familia y escuela: compartir la educación*. Barcelona, Graó.
- DUCH, L. Y MÈLICH, J. C. (2009) *Ambigüedades del amor*. Barcelona, Trotta.
- DURÁN, M^a. A. (DIR) (2000) *La contribución del trabajo no remunerado a la economía española: alternativas metodológicas*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- ELLIOT, J. (1989) *Mejorar la calidad de la enseñanza mediante la investigación en la acción*. En AA.VV. *Investigación/Acción en el aula*. Valencia, Generalitat Valenciana.
- ELZO, J., Y ORIZO, F. (2000) *España 2000: Entre el localismo y la globalidad*. Madrid, Eds. S.M.
- GARCÍA, R.; ESCÁMEZ, J., Y PÉREZ, C. (2009) *La educación ética en la familia*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- GARCÍA-NIETO GÓMEZ-GUILLAMÓN, A. (2004) *Los inmigrantes en la Región de Murcia 2002*. Murcia, Consejería de Trabajo y Política Social.
- GERVILLA, E. (COORD.) (2003) *Educación familiar: nuevas relaciones humanas y humanizadoras*. Madrid, Narcea.
- GHYSELS, J., Y VAN VLASSELAER, E. (2008) *Child Well-being in the Flanders: A Multidimensional Account*. *Social Indicators Research*. 89, 283-304.
- GIMENO, A. (1999) *La familia, el desafío de la diversidad*. Barcelona, Ariel.
- GINER, S., ET AL. (2006) *Diccionario de sociología*. Madrid, Alianza.
- GÓMEZ FAYRÉN, J. ET AL. (2002) *Familia e inmigración en la Región de Murcia. Una mirada a través de la encuesta*. *Papeles de Geografía*. 36, 105-131.
- GONZÁLEZ, M. (2009) *Nuevas familias, nuevos retos para la investigación y la educación*. C & E: Cultura y educación. 21 (4), 381-389.
- GRACIA, E., Y MUSITU, G. (2000) *Familia y psicología social: una relación sin formalizar*
- GRAU, M. D. (2007) *Análisis del contexto familiar en niños con TDAH*. Valencia, Universidad de Valencia.
- KELLERHALS, J. Y MONTADON, C. (1991) *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel -Paris, Delachaux et Niestlé.
- LACROIX, X. (2008) *Fundar la familia*. Bilbao, Mensajero.
- LEE, YUN-SUK Y WAITE, L. J. (2005) *Husbands' and Wives' Time Spent on Housework: A Comparison of Measures*. *Journal of Marriage and Family*. 67, 328-336.
- MADRID IZQUIERDO, M. A. (COORD.) (2009) *Plan para la integración social de los inmigrantes de la Región de Murcia 2006-2009*. Murcia, Dirección General de Inmigración y Voluntariado.
- MARTIN, A. V. (1994) *Relaciones intergeneracionales y educación: el concepto de comunidad de generaciones*. Bordón. Revista de Pedagogía. 46 (3), 273-281.
- MEGÍAS, E. ET AL., (2002) *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid, FAD.
- MEIL, G. (1998) *La sociología de la familia en España*. Revista Española de Investigaciones Sociológicas. 83, 179-215.
- MEIL, G. (2004) *Cambio en las relaciones familiares y en la solidaridad familiar*. Arbor. Ciencia, pensamiento y cultura. 178 (702), 263-312.
- MEIL, G. (2004) *El reparto de responsabilidades domésticas en la Comunidad de Madrid*. Madrid, Dirección General de Familia.
- MEIL, G. (2006) *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona, Obra Social La Caixa.
- MENÉNDEZ, S., Y JIMÉNEZ, J. (2001) *Familia y desarrollo psicológico*.

- Huelva, Hergué.
- MISTRY, R. S., ET AL. (2008) *Expanding the Family Economic Stress Model: Insights From a Mixed-Methods Approach. Journal of Marriage and Family*. 70, 196-209.
- MUÑOZ, A., Y JIMÉNEZ, J. (2005) *Socialización familiar y estilos educativos a comienzos del siglo XXI. Estudios de psicología*. 26 (3), 315-327.
- MUSITU, G., Y GARCÍA, J. F. (2004) *Consecuencias de la socialización familiar en la cultura española. Psicothema*. 16 (2), 288-293.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. Y SAURA, P. (2008) *Conflictos en las aulas. Barcelona, Ariel*.
- PÉREZ DÍAZ, V. ET AL. (2001) *La familia española ante la educación de sus hijos. Barcelona, Fundación La Caixa*.
- PÉREZ DÍAZ, V. ET AL. (2009) *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España. Madrid, Funcas*.
- PÉREZ-DÍAZ, V. ET AL. (2009) *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos. Madrid, Funcas*.
- PLECK, R. (1985) *Working wives, working husbands. Beverly Hills, Sage*.
- POLLARD, E. L., & LEE, P. D. (2003). *Well-being: A systematic review of the literature. Social Indicators Research*. 61, 59-78.
Revista de psicología social. 15 (2), 25-40.
- RODRIGO, M. J., Y PALACIOS, J. (1998) *Familia y desarrollo psicológico. Madrid, Alianza*.
- ROSKA, I, Y MEUNIER, J. C. (2009) *How Do Parenting Concepts Vary within and between the Families? European Journal of Psychology of Education*. 24 (1), 33-47.
- SÁNCHEZ, M. (DIR.) (2007) *Programas intergeneracionales. Hacia una sociedad para todas las edades. Barcelona, Obra Social La Caixa*.
- SANTOS, M. A., Y TOURIÑÁN, J. M. (2004) *Familia, Educación y Sociedad Civil. Santiago de Compostela, USC*.
- SHULMAN, S. L. (1989) *Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: un perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. C. La investigación de la enseñanza. Barelona, Paidós*.
- TOBIÁS, M. ET AL. (2010) *El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI. Barcelona, Obra Social La Caixa*.
- TRIANES, M. V. ET AL. (2009) *Evaluación del estrés infantil : Inventario de estresores cotidianos. Psicothema*. 21 (4), 598-603.
- YEE KAN, M. (2008) *Measuring Housework Participation: The Gap between "Stylised" Questionnaire Estimates and Diary-based Estimates. Social Indicators Research*. 86 (3), 381-400.
- VIDAL, F. Y MOTA, R. (2008) *Encuesta de Infancia en España 2008. Madrid, Ed. S. M.*

LA ESCUELA HOY EN LA ENCRUCIJADA. HACIA OTRA EDUCACIÓN DESDE LA ÉTICA DE E. LÉVINAS⁵

1. ALGUNAS SEÑALES DE INTERRUPCIÓN DE LA TAREA EDUCADORA DE LA ESCUELA

Durante mucho tiempo la escuela ha cumplido con su tarea socializadora de educar a las nuevas generaciones en un orden simbólico establecido, institucional. Pero una gran mayoría de analistas están de acuerdo en afirmar que esta institución está inmersa en una frágil situación de fractura de las transmisiones (Peña y Fernández, 2009). No se trata de una coyuntura pasajera, como si fuera una dificultad puntual de los cambios tan rápidos y vertiginosos sucedidos en nuestra sociedad. La situación actual por la que atraviesa la escuela es algo permanente, de claro extravío o declive institucional (Dubet, 2006).

Hoy es fácil admitir la expresión de "crisis pedagógica" como evidencia incontestable de la precariedad de lo que transmite la escuela. Si algo hay de común en el debate actual sobre esta institu-

⁵Este artículo ha sido publicado en Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria. Vol. 22, 2, diciembre de 2010; págs. 43-61 (Ediciones Universidad de Salamanca). Nuestro agradecimiento al director de esta Revista, Dr. Ángel García del Dujo, por haber autorizado la publicación en este volumen.

ción es el hecho de que nadie está satisfecho con la educación actual (Ministerio de Educación, 2009). De ahí que la misión de facilitar la identidad e instalación a cada ser humano en este mundo ya no es posible cumplirla en la escuela por la carencia de respuestas significativas, edificantes, en relación con el proceso de construcción personal. En este marco de crisis, ella misma ya no es la única referencia válida de la formación de los individuos ni tampoco se encuentra en condiciones de llevar a término su propia tarea. Ayudar a las nuevas generaciones a cultivar el componente de humanidad para vivir aquí y ahora con proyección de futuro se ha convertido en un deseo imposible de realizar.

Pero la precaria situación de la escuela no es un hecho aislado, algo específico e inmanente a esta institución, sino una manifestación más del profundo colapso de la totalidad de los procesos de transmisión en el interior de nuestra sociedad. Familia, escuela, sociedad y religión son estructuras privilegiadas de la transmisión que han permitido sentar las bases de la construcción humana, de encontrar criterios para orientarse a lo largo del trayecto vital. Mientras que antes se tenía la sensación, en feliz expresión de Duch, de estar pisando “tierra firme”, de que esas estructuras aportaban los fundamentos de la vida de las personas, ahora tan sólo se han convertido en simples opciones que ejercen una pequeña influencia en la vida individual y comunitaria. Ello ha traído consigo una “descolocación” del individuo, una constante desestructuración, desorientación y abandono de criterios fiables que puedan incidir en el proceso formativo de niños y adolescentes. La práctica imposibilidad de configurar procesos educativos realmente humanos y creadores de la personalidad de los individuos es, por tanto, la consecuencia más inmediata de estar inmersos en esa situación de interrupción de las transmisiones. Y ello desemboca en un impareable desarraigo de los individuos de su cultura, en la ausencia de relaciones interpersonales que les lleva a no estar vinculados a una identidad social.

El aumento sin precedentes de las más variadas e inéditas formas de violencia social y escolar (violencia de género, maltrato,

conflicto en las aulas⁶, etc.) son manifestaciones evidentes de desconfianza de los unos respecto de los otros. Además, está muy extendida la creencia de que lo transmitido tiene poca relevancia para la vida, porque es un hecho bastante contrastado la escasa capacidad de las personas para aportar soluciones a problemas actuales. Con estas evidencias, no resulta desmesurado afirmar que existe un amplio sentimiento de incredulidad hacia los modelos y reformas escolares llevadas a cabo en los últimos decenios. Su aplicación no ha aportado de modo satisfactorio los resultados esperados. Buscar ahora causas y factores que han intervenido en esa incómoda situación dentro de nuestro sistema educativo no deja de ser una tarea ciertamente compleja, cuya magnitud sobrepasaría lo razonable y alcanzaría un nivel de responsabilidad personal e institucional bastante insospechado.

A nuestro juicio, una de las cuestiones centrales dentro de esta problemática es la convicción de que la educación ha sido considerada en círculos académicos, investigadores y escolares, como *ciencia* con pretensiones de univocidad y verificación experimental. La pretensión de hacer ciencia en y desde la educación ha provocado la cosificación de todo lo humano, la pérdida del sentido propio de las relaciones humanas que llevan a la humanización de los individuos. La búsqueda de resultados eficaces en la práctica escolar, del máximo rendimiento-beneficio, ha sustituido a otra de máxima humanidad. Se ha instrumentalizado lo humano eliminando el valor simbólico que encierra cualquier acción humana. La primacía otorgada a la ciencia y a la tecnología en la formación de los individuos nos ha hecho creer que estaríamos en condiciones de responder a los problemas con los que nos encontramos hoy, cuando de lo que

⁶A pesar de que el último informe del Defensor del Pueblo sobre violencia escolar (2007) aporta datos algo optimistas en comparación con el anterior (2000), sin embargo, tales logros son absolutamente insuficientes porque este fenómeno está prácticamente extendido en todos los centros escolares de secundaria y con todas las formas de maltrato; además, están apareciendo nuevas formas de violencia escolar con el uso de las nuevas tecnologías de la información (ciberbullying) y con sectores de población más vulnerables (inmigrantes, niños adoptados, personas en riesgo de exclusión social, etc.)

estamos necesitados es de algo muy diferente: una reorientación ético-moral de los criterios que regulan la vida humana y las relaciones personales (Ortega y Mínguez, 2001a).

La acomodación de la teoría y la práctica educativa a unos modelos científicos ha producido resultados muy alejados de lo deseable y ha afectado casi de modo irreparable a la vida cotidiana de las personas. La innegable presencia de la perspectiva constructivista de la educación en un buen número de publicaciones científicas, políticas educativas y prácticas escolares durante los últimos decenios no deja lugar a duda (Pelech, 2010). Además, es harto evidente que los avances científicos y tecnológicos han configurado las condiciones actuales de vida humana hasta el punto de que se ha producido un cambio radical en el modo humano de pensar y de vivir en comunidad. Lo verificable científicamente es y sigue siendo el criterio ampliamente admitido en la comprobación de los resultados educativos; importan los “efectos” a conseguir en los procesos de enseñanza-aprendizaje, mientras que se ha desvalorizado el mundo de los “afectos”, el olvido o alejamiento más indiferente de los unos respecto de los otros (Duch, 2007). Ello está provocando un fuerte enclaustramiento de la identidad en grupos primarios y una significativa incertidumbre en la convivencia que se manifiesta con nuevos fenómenos de anomía, aislamiento, rechazo social y exclusión del otro diferente (Tezanos, 2008).

Con estas condiciones, la escuela se muestra incapaz de articular un proyecto educativo realmente humanizador y esta incapacidad abarca también a las familias, a la religión y a la política. Pero ello no debería ser pretexto para justificar actitudes de conformismo e inmovilismo pedagógico. Por su mismo dinamismo, la educación reclama para sí un “ir más allá” de lo que hay, una reinterpretación teórica y práctica de la educación a la luz de los acontecimientos vigentes. No hay educación sin proyección de futuro, ni tampoco educación que sea válida para siempre. En el fondo, hay sujetos singulares que viven aquí y ahora en busca de criterios que les orienten en su trayectoria vital. Por eso, cualquier chico o chica en proceso de formación necesita vincularse a un proyecto humano

en y para este mundo, descubrir un “sentido de vida” que señale un *horizonte ético* hacia el cual dirigirse y desde el cual encontrar el contexto donde situar su existencia (Carr, 2005).

Si se pretende realmente hacer viable este proyecto, resulta inevitable que el componente científico de la educación llegue a conjugarse en un deseado equilibrio con la formación moral de la persona. Ciencia y ética son dos dimensiones inseparables de la educación de niños y adolescentes. Pero aún se sigue concediendo mayor atención pedagógica a la formación científica en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Nosotros no abogamos por la abolición de la ciencia en la formación del ser humano. Reconocemos su enorme contribución a la mejora de la vida y a la solución de problemas. La ciencia y la tecnología seguirán aportando soluciones materiales al hombre, por lo que sería insensato dejar aparte esta formación. Pero se caería en un deseo de poder y dominio, de peligrosa arrogancia, si la formación de las nuevas generaciones sólo es científica y no va acompañada de una justa atención a su dimensión ético-moral. Si educar hoy consiste en aprender ciencia para la búsqueda del mejor conocimiento y su aplicación en la solución de problemas concretos, también educar es aprender a ser para mostrarse capaz de dar respuesta (moral) de lo que se hace.

En bastantes ámbitos de la vida cotidiana, la ciencia aún prevalece como si fuera un mito, una esfera sagrada de infalibilidad y seguridad. Parece que la solución a los retos y problemas actuales que hoy tiene planteado el ser humano vendría de la aplicación de los conocimientos científicos y tecnológicos (Valero, 2006). Pero no todos los problemas existentes que se le plantean al hombre de hoy tienen solución científica; hay otros que demandan una solución de tipo moral y ello constituye una urgente demanda de formación para todas las agencias e instituciones encargadas de la transmisión.

Al igual que la familia, la escuela tiene un serio competidor para conseguir una formación más edificante de niños y adolescentes. Los medios de comunicación están implantándose en nuestra sociedad como el “nuevo” espacio en el que las generaciones más

jóvenes se sienten reconocidas y acogidas. Les atribuyen un poder casi mágico de credibilidad que determinan las formas de pensar y de convivir. Desde allí se configura casi todo lo que piensa y hace la mayoría de jóvenes (valores, estilos de vida, información, moda, ocio, etc.), y ellos se sienten más identificados con la actual cultura mediática que con sus profesores o padres.

Precisamente esta cultura (Gubern, 2003), por su fuerte poder de influencia en el universo simbólico de muchos jóvenes, está desempeñando una función social capaz de dar respuesta a una gran variedad de necesidades básicas, desde las cognitivas a las de entretenimiento, afectivas y de integración social y personal. O si se permite decirlo de otro modo: el mundo pluriforme de la publicidad, del consumo y del mercado es uno de los principales referentes del imaginario colectivo de niños y jóvenes, porque hoy por hoy determina prácticamente todas las facetas de su vida cotidiana (Covey, 2009). Su manera de pensar, hacer y sentir en este mundo, la forma en que construyen y expresan su identidad y la alteridad, los modos en que se comunican, difícilmente pueden entenderse al margen de esa cultura mediática (Van Manen, 2008).

Esto es algo bastante evidente en la vida de las jóvenes generaciones de modo que se tiende hacia un modo de vida fugaz y provisional, fuertemente adherido a las leyes del mercado consumista. Pilar Granados, directora general del CIMEC⁷, señala la estrecha relación entre nuevos públicos, consumo y socialización (2006, 33):

“Una de las peculiaridades de los más jóvenes y de los niños de ahora es esa: son poblaciones que tienen un alto nivel de vida, son los reyes de la casa y, sin embargo, ese excedente de tiempo y despreocupación se emplea en consumo, porque es la única manera de ser. Esa es la clave. No existe socialización sin ese consumo, es el vehículo. Todo pasa por realizar consumos que además me identifican con otros. Ahí se inscribe el tema de las marcas. Para mí es lo más espectacular del cambio que

percibo. Hay un tema meramente sociológico, cada vez somos menos personas y más consumidores, parece que somos simplemente consumiendo y ahí hay una convulsión brutal donde la identidad parece que pasa por eso”.

La fuerte adhesión de los jóvenes al entramado de la cultura mediática (TV, redes sociales de Internet, personajes audiovisuales, etc.) lleva implícita una sensible *pérdida de confianza* de lo que transmiten agencias e instituciones tradicionales de la cultura. De la desconfianza en lo que se transmite y en quienes lo transmiten (educadores, padres/madres, personas prestigiosas de la vida religiosa, política, cultural, etc.), emerge una progresiva tendencia a la manifestación de actitudes de rechazo y alejamiento de los unos respecto de los otros. Sin la necesaria confianza entre ellos no hay ocasión posible para el aprendizaje de valores y pautas de conducta moral. Mientras que el saber científico depende de una amplia tradición disciplinar, la formación moral está más vinculada a un entramado sutil ocasionado por las personas que entretienen las relaciones interpersonales. Resulta imprescindible la existencia de un clima de afecto, de complicidad y confianza para que sea posible la enseñanza-aprendizaje de valores morales (Ortega y Mínguez, 2001b).

A esta precaria situación de sospecha sobre lo que se transmite va ligado un fenómeno actual, a nuestro juicio, de consecuencias aún más imprevisibles. Vivimos en una vertiginosa *sobre-aceleración del tiempo*; la fugacidad con que establecemos las relaciones interpersonales deja tras de sí una estela de desasosiego, inestabilidad, descontrol y perversión del tiempo humano. La urgencia e inmediatez de dar respuesta a situaciones concretas de nuestra vida cotidiana lleva implícita la sensación de estar viviendo en la escasez del tiempo sujeto a control y cálculo. No hay tiempo para compartir, para acompañar y para cuidar del otro.

Un dato que quizá podría corroborar esta escasa vivencia del tiempo lo aporta un reciente informe de la Fundación Santa María sobre la infancia en España, donde se constata una tendencia

⁷Centro de Investigación del Mercado de Entretenimiento y de la Cultura, c/ Sagasta 15, 5º izda., Madrid.

creciente a estar solos en casa niños de 6 a 11 años (1 de cada tres) durante la mayor parte del tiempo vespertino y “esa tendencia se duplica a partir de los doce años” (Vidal y Mota, 2008, 117). No es raro suponer que los niños reciban más atenciones materiales y menos atención personal. Así, pues, el Barómetro KidSpeak, dedicado a los hábitos de ocio y audiovisuales, revela que las tres actividades preferidas por los niños de 8 a 12 años en España están relacionadas con el mundo de “la pantalla”. La preferida es, por supuesto, la televisión, la segunda “navegar por Internet” y la tercera “jugar a los videojuegos” (Granados, 2006). Si los seres humanos nos realizamos como tales por medio de las relaciones en un espacio y tiempo concreto, la atención a la relacionalidad educativa debería ser una cuestión preferente entre las múltiples preocupaciones por la mejora de la práctica escolar.

2. EDUCAR ES UNA DEMANDA QUE VIENE DEL OTRO

Existe una amplia preocupación en el profesorado por obtener una respuesta sensata sobre cómo enseñar los contenidos escolares. No se percibe un interés evidente por el qué y para qué de su actividad docente. Es algo dado por supuesto: circula la opinión bastante común entre el profesorado de que la escuela se distingue de otras agencias educadoras porque es el espacio en donde se diseñan, realizan y evalúan actividades de aprendizaje para la consecución de unos objetivos que sirvan para una formación académica y ciudadana. Parece evidente que, desde esta perspectiva, el rol principal del profesor sea la transmisión de unos contenidos instructivos, o en terminología más reciente, la enseñanza de conceptos, hechos, procedimientos y habilidades derivada de áreas de conocimiento o disciplinas académicas.

En los últimos tiempos, se ha dado más prioridad a los conocimientos científicos y técnicos en detrimento de otros con rostro humano. La difusión de una mentalidad científica y tecnológica se ha admitido casi sin discusión entre los planes de estudio de las distintas reformas llevadas a cabo durante los últimos decenios en

nuestro país. Ello ha provocado una tendencia a valorar más lo útil, a transmitir lo que se puede verificar de modo experimental y a equiparar lo verdadero con lo numérico, lo positivo o lo empíricamente contrastable. Otros contenidos educativos relacionados con los valores morales propios de una ciudadanía plural y democrática, a pesar de tener carácter obligatorio en el curriculum escolar, han sido tratados como una cuestión marginal en la actividad cotidiana del aula.

El profesor, vinculado más a lo “políticamente correcto” que a un compromiso ético por la enseñanza de valores, ha concedido mayor importancia a aquellos valores vinculados a las disciplinas o a la vida escolar. Tal es el caso de los valores relacionados con una forma de pensamiento científico (verosimilitud, precisión, objetividad, etc.) o con algunos valores cívicos de convivencia en el centro (respeto a normas, participación democrática en la gestión del centro, resolución de conflictos a través del diálogo y la mediación, etc.) que, a fin de cuentas, son coherentes y facilitadores del normal desarrollo de la actividad escolar. Estos valores presentan ciertamente un carácter instrumental al servicio de unos procesos de enseñanza-aprendizaje que siempre llevan al dominio, comprensión y recuerdo de unos conocimientos, competencias o capacidades personales necesarias, pero no suficientes, para la incorporación de los individuos a una profesión y un futuro democráticos.

Esta insuficiencia obliga a los centros escolares a acometer de *otro modo* la tarea de educar valores sociomorales en el aula, pero ello no puede ser tarea de un solo profesor ni tampoco cometido exclusivo de la escuela, sino compartido con otras agencias educadoras, particularmente la familia y las instituciones socio-comunitarias más próximas a la vida del niño y adolescente. Así pues, se hace necesaria la acción concertada del conjunto del profesorado y de las familias implicadas en el proceso educativo de niños y adolescentes que haga permeable y visible los contenidos morales a transmitir. Orientarse hacia otra forma de educar en el aula, hacia un cambio en la enseñanza, no consiste sólo en incorporar ordenadores a los centros escolares (Weston y Bain, 2010), sino que también pasa

necesariamente por una actuación conjunta de todos los agentes implicados en la formación de estos alumnos. Si bien es cierto que profesores y padres son protagonistas decisivos de la educación de las nuevas generaciones, aquí sólo nos referiremos a la escuela como institución escolar también encargada de la educación en valores morales. La labor educativa de la familia no puede separarse de la escuela (Ortega, Mínguez y Hernández, 2009); sin embargo, creemos oportuno centrar la atención aquí y ahora en la institución escolar para una mayor precisión conceptual y rigor intelectual.

Uno de los problemas recurrentes en la teoría e investigación pedagógicas es que la educación, a pesar de lo mucho que se ha dicho e investigado, es un ámbito de pensamiento en el que se dispone de un abanico de conocimientos que aporta pocas certezas y no alcanza por completo a resolver bastantes interrogantes. Aún no se ha terminado de encontrar respuestas satisfactorias a preguntas como estas: ¿qué y cómo hacer para que la actividad educativa sea una tarea bien reconocida, rica y estimulante, comprometida con responsabilidades sociales, culturales y morales inexcusables?, ¿cómo hacer para que la escuela sea un espacio moralmente responsable y personalmente acogedor?, ¿qué habría que hacer para que la educación sea mejor en relación a valores y principios de justicia social?

Ante preguntas de este calado, Escudero (2009) aporta la propuesta pedagógica de “comunidades de aprendizaje” como un modo de acción concertada dentro de los centros escolares. Señala que el conocimiento elaborado sobre esta propuesta es considerable porque proviene de ideas y experiencias de otras anteriores (movimientos de renovación pedagógica, investigación-acción, etc.). Quizá lo más relevante, afirma este autor, sea que con esta propuesta se puedan alcanzar logros importantes y mejores en la formación de los alumnos por aquellos profesionales empeñados en fortalecer vínculos sociales e intelectuales, en la asunción de compromisos y propósitos justificados y compartiendo reflexiones, conocimientos y capacidades. Busher (2005, 461) señala que “donde haya un grupo de personas que aprenden juntos, que comparten sus capacidades

para aprender algo nuevo y de modo conjunto” ahí se da una comunidad de aprendizaje.

Siendo necesaria la puesta en marcha de propuestas “prácticas” que lleven a la mejora de la educación, también sigue siendo necesaria y, a nuestro juicio preeminente, la cuestión inevitable de apostar por una *comunidad de aprendizaje ético y democrático*. En efecto, para Escudero se trata de la primera cuestión a resolver antes de llevar a efecto esta propuesta, porque “cualquier comunidad de aprendizaje comparte cultura y creencias, pero ésta ha de generar y compartir una determinada cultura y un conjunto de creencias cuyos valores, principios, metas o intereses y proyectos de acción sean éticos, estén inspirados en una idea de la justicia educativa como equidad y en valores y principios democráticos para realizarla y vivirla” (Escudero, 2009, 23). Compartimos con este autor que la primera cuestión a resolver sea despejar el horizonte ético en el que se justificaría el conjunto de la acción educativa.

Pero ¿qué ética? Hoy, más que en otro momento, la reflexión teórica de la educación está necesitada de un discurso pedagógico novedoso, lejos de abstracciones conceptuales y con la pretensión de aportar otro lenguaje y otra práctica educativa. Por eso creemos que la pregunta acerca del sentido ético de la escuela desemboca en un desafío que interpela a nuestra forma de pensar la educación más arraigada en las aulas e invita a pensarla de otro modo.

El creciente interés entre teóricos y filósofos de la educación por la cuestión del carácter ético y otras cuestiones relacionadas con la justicia social en la práctica educativa, ha llevado a prestar cada vez más atención intelectual al pensamiento de Emmanuel Lévinas, el filósofo de la ética (Bouganin, 1998; Chalier, 1998; Bárcena, y Mèlich, 2000; Ortega y Mínguez, 2001a; Ortega, 2004; Standish, 2001, 2004; Egéa-Kuehne, 2008). Quizá porque vivimos en un tiempo más moral que político, más espiritual que metafísico, haya un mayor entusiasmo por el reconocimiento de la humanidad del hombre, lo cual ha contribuido a leer y pensar a Lévinas en clave educativa.

El pensamiento levinasiano se sitúa allí donde el hombre está en

busca de lo humano. Y en este punto precisamente converge con lo más íntimo de la educación porque ésta consiste en ponerse a buscar lo humano en cada individuo. Entiéndase que es una búsqueda en lo singular, biográfico y situacional de cada uno que no se sabe a priori qué es lo humano, sino que se parte de la experiencia de lo in-humano para que no vuelva a repetirse. Es una afirmación bastante admitida que “la educación se asienta... en una genuina preocupación por acoger y proteger lo más humano que hay en el hombre” (Bárcena y Mèlich 2000, 125). Por ello, desde el interior de la conciencia de todo educador reclama el cuidado, la protección y promoción de lo que hay de humano en cada uno. Pero esta reclamación coincide con la ética de Lévinas en la que cada hombre, por su misma humanidad, está dedicado con especial atención y esmero a ser responsabilidad por el otro, sea el que fuere (Poiré, 2009).

Para este filósofo, el punto de partida de la ética es el cara-a-cara donde encuentro al *otro*⁸, en el que me es imposible el rodeo o la esquivia, la no-indiferencia a ese otro. Es como si ya tuviera contraído un compromiso afectivo con el otro, que se presente antes de su misma presencia física y que, para ser yo o subjetividad personal, debo ir más allá de mí mismo, como un salir del anonimato. Soy sujeto (moral) porque estoy unido a la responsabilidad de estar concernido por el otro. Lévinas caracteriza esta responsabilidad en contraposición a nuestro modo de comprender las cosas a través del conocimiento sensible. Con frecuencia accedo al otro de modo fenomenológico, cuando describo su presencia y su vida, sus problemas personales. “Cuando usted ve una nariz, unos ojos,... usted se vuelve hacia el otro como hacia un objeto. ¡La mejor manera de encontrar al otro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos!” (Lévinas, 2000, 71). En Lévinas, el incontestable valor que de ningún modo es ridículo pensar es la certeza de que hay que poner al otro en primer lugar. Y este pensamiento va más allá del pensamiento de quien lo piensa. Es la idea de infinito que hace posible situar al Otro más allá de lo Mismo. “Un Otro, una alteridad, que

será condición de posibilidad de esta constitución ética del sujeto. Una exterioridad que Lévinas denomina rostro” (Bárcena y Mèlich, 2000, 137). El rostro no es lo visto, no es un objeto, es lo que conserva una exterioridad que siempre está expuesto sin defensa y, como tal, amenazado. “Ante todo, hay la derechura misma del rostro,... la más desnuda,... la más desprotegida también: hay en el rostro una pobreza esencial” (Lévinas, 2000, 71). El rostro, como tal rostro, es pura vulnerabilidad que, de golpe, me lleva a entender una demanda y una orden: el rostro me pone en una posición de obligación, me pide antes que otra cosa una respuesta, obligado a responder a su demanda.

Pero ¿cómo ir hacia el otro?, ¿cómo ser responsable del otro aun a mi pesar? El otro es inquietud en la vida cotidiana, algo que ya viene dado por la ineludible relación interpersonal de vivir los unos con los otros. En el comienzo de cada relación surge la búsqueda de la alteridad. Es como si nunca pudiera abandonarlo o dejarlo a su suerte. No soy yo, ni sólo yo que vivo en mí y para mí, sino que soy sujeto para el otro, ser para el otro, relación inter-humana en la gratuidad de ser para-el-otro. El yo, en la ética levinasiana, pierde su soberanía y se convierte en sujeto responsable por el otro. Soy de ti, responsabilidad para con el otro, y yo no lo elijo. El otro se me impone sin que yo decida elegir. La responsabilidad para-con-el-otro es antes que la libertad individual. Sartre (1989, 108) lo expresa de este modo: “Soy responsable de todo, en efecto, excepto de mi propia responsabilidad dado que no soy el fundamento de mi ser. Todo ocurre como si estuviera obligado a ser responsable”.

En Lévinas la responsabilidad es pasividad fundamental, “un padecer” que me concierne, que me mantiene anudado a cualquier otro; a esta relación con el otro Lévinas la llama rehén: soy rehén del otro aún a mi pesar. A este padecer no le queda otra salida que la responsabilidad para con el otro, escucha y respuesta atenta, disponibilidad y cuidado del otro que rompe la esencia del sujeto que se constituye en un sí mismo para convertirse en sujeto-para-otro, o mejor, sujeto moral. Por eso, Lévinas sostiene que la ética no tiene fundamento, es el fundamento, no tiene principio ni comienzo, por

⁸Al escribir en cursiva, el otro se refiere a este otro concreto aquí y ahora.

lo que no es una relación de conocimiento, sino un acontecimiento de lo que está por llegar (nacimiento y esperanza). “La ética es una herida que tiene lugar en el centro mismo de la identidad y que, por más que intente curarse, siempre queda su cicatriz” (Bárcena y Mèlich, 2000, 140).

Las aportaciones de la ética de Lévinas a la teoría y práctica educativa abren un horizonte prometedor hacia otra educación que está necesitada de una mayor concreción pedagógica. Si bien los esfuerzos intelectuales en nuestro país son notables (Bárcena y Mèlich, 2000, Mèlich et al. 2001; Ortega y Mínguez, 2001, Ortega, 2004; Mèlich, 2004; Mínguez, 2009), aún queda bastante recorrido por hacer. Las implicaciones teóricas están necesitadas de una mayor investigación pedagógica. Y uno de los elementos básicos en los que aún queda por profundizar es el componente ético de la escuela y del profesor.

La mejora en el funcionamiento, participación y gobierno de la institución escolar, la superación de barreras de exclusión social o la atención a sujetos desfavorecidos, entre otros logros visibles, responde al cumplimiento de un marco normativo, un conjunto de valores vigentes en un momento histórico y en un tipo de sociedad concreta. Siendo esto una opción legítima, nada tiene que ver con el carácter ético que aquí se propugna para la acción educativa en la escuela. Desde los presupuestos levinasianos, la ética no es un sistema de pensamiento moral que implica unas normas o exigencias que deben cumplirse; en cambio, hay ética en educación allí donde las relaciones entre unos y otros no son adoctrinadoras. En Lévinas, la ética es una relación con el otro, una respuesta (responsividad) a la demanda del rostro del otro. Respuesta que no puede convertirse en la misma e igual para una pluralidad de personas, sino que ha de ser singular, situacional y concreta. Y es respuesta que no termina en el cumplimiento de un deber abstracto, sino que queda la preocupación de saber si se ha dado la respuesta adecuada, lo que lleva a mantener una disponibilidad permanente del sujeto a ser hospitalidad y acogida del otro, solicitud constante por un cuidado responsable (Mínguez, 2009).

Siendo evidente la tendencia actual de la escuela a educar más en el adiestramiento y la instrucción, en el aprendizaje de conocimientos y competencias que preparen a las futuras generaciones para su incorporación al mundo laboral, se percibe una carencia ética hacia el otro. Es bastante habitual partir del supuesto de que los alumnos son iguales y tienen los mismos derechos a recibir una educación de calidad; pero, a su vez, hay un olvido clamoroso de la singularidad del alumno. Se admite que todos los alumnos tienen características similares y tienen las mismas aspiraciones, pero distintas dificultades. Se parte del supuesto de que la educación debe ser igual para todos en un mismo escenario. Pero esto no es cierto, no existen dos sujetos educativos iguales, ni tampoco las condiciones para educar a cada alumno son las mismas. Por ello, considero que cualquier acción educativa se resuelve en el modo de establecer relaciones concretas dentro de un espacio-temporalidad que sitúa al profesor y al alumno en una perspectiva histórica y cultural concreta. Educar, pues, se convierte en una acción significativa e interpretada, no universal. A nuestro juicio, lo que constituye la razón de educar en la escuela son las relaciones que se establecen entre unos y otros, profesores y alumnos.

Inmersos como estamos en la fugacidad del tiempo y del espacio, la relacionalidad humana (Duch, 2004) se convierte en factor constituyente y constitutivo de la vida escolar cotidiana de cada individuo. La relación con el otro educando no depende de una elección personal, ni profesional, sino que se establece de otro modo porque el profesor ya ha contraído una “deuda” antes de reconocerlo como tal. Es lo que Lévinas denomina responsabilidad para con el otro aun antes de reconocer su existencia concreta, porque la obligación hacia el otro que viene (educando) está enraizada en la misma razón de ser y actuar como educador a través de una existencia concreta. Ello supera la lógica de cualquier derecho a educar en justa reciprocidad y antepone los supuestos derechos del otro educando a los míos propios (Mínguez, 2008).

Referirnos a la relacionalidad como sustrato básico de la escuela implica, por parte del profesor, hacerse estas preguntas: ¿quién

es el alumno para mí?, ¿qué espera de mí?, ¿cómo es mi relación con él? Preguntas para las que puede haber multitud de respuestas, una de ellas proveniente de la ética. El alumno es visto como alguien, no algo, con quien se quiere establecer una relación de acogida - reconocimiento y responsabilidad. Caben otras respuestas, como también olvidarse del otro que se educa; en tal caso, educar sería una tarea domesticadora o totalitaria (Mèlich, 2004), donde la relación educativa se convierte en pretexto para la enseñanza de unos conocimientos cosificados y competencias instrumentales. Si hablamos de educar en la escuela, por tanto, la acción educativa escolar es respuesta a la pregunta que viene del otro, a la demanda del otro educando en una situación concreta. La respuesta educativa, en cuanto responsabilidad, se manifiesta como acogida, acompañamiento y cuidado. Educar es hacerse cargo del educando en su realidad concreta (Ortega, 2004). Solamente el educador se hace responsable del otro cuando responde a este en su situación, cuando se ocupa y preocupa de él desde la responsabilidad. El siguiente fragmento sugiere uno de los modos de ir más allá de lo que el profesor habitualmente sabe y hace con el alumno:

“El profesor de verdad sabe cómo ver a los niños: se percata de la timidez, de un determinado estado de ánimo, de un sentimiento o de una expectativa. Para ver realmente de este modo se necesita algo más que ojos. Cuando veo a un niño con el que tengo alguna responsabilidad, le veo con mi cuerpo. En la cualidad sensorial de mis gestos, la forma en que ladeo la cabeza, en determinado movimiento de los pies, mi cuerpo ve la forma en que el niño inicia el día y éste tiene la experiencia de ser visto. De modo que ver de verdad a un niño al principio y al final de cada día es dar a ese niño su lugar en un momento y un espacio específico” (Van Manen, 2004, 39).

3. ¿QUÉ HACER EN LA ESCUELA?

Es bastante probable que una de las cosas más importantes en la mejora de la escuela sea tomarse en serio la acción educativa. En

buena medida depende del educador y del modo de establecer una relación ética con el educando. Y, para ello, la tarea del educador debe transcurrir no sólo por el discurso y la comprensión intelectual, sino también por la experiencia de vida que, como educador, se manifiesta en un contexto. Por eso, otra educación orientada a la plasmación de los valores en la escuela pasa necesariamente por “hacer pensar” a los profesores sobre el componente ético de la práctica educativa. Dicho de otro modo: ¿qué hay en juego entre un maestro y un alumno cuando éste intenta aprender? El comienzo de una aventura educativa.

Intentar otra educación exige pensar la tarea educativa de la escuela desde otros parámetros que, en conjunto, faciliten el aprendizaje valioso del alumno. Y ello comienza, a nuestro juicio, con la aceptación y el reconocimiento del alumno como “alguien” en su singularidad concreta. Mientras que no se produzca este reconocimiento y compromiso para con el otro (alumno) no es posible una educación distinta. Hablamos aquí de una pedagogía en la que el profesor asume al otro en su radical alteridad (Ortega, 2004). Y ello implica admitir que el otro escapa de todo poder, especialmente de “mi poder” como docente. El alumno es alguien a quien “no puedo dominar”, con el que establezco una relación desinteresada y con el que no hay ningún contrato, tan sólo una llamada, una demanda, que se deriva de su condición de radical alteridad: “no me mates”. De ahí que educar evoca la experiencia de un acontecimiento singular (Bárcena y Mèlich, 2000), en el que se da la oportunidad de asistir al encuentro con el otro, al nacimiento de alguien que no soy yo. Esta experiencia de la novedad le exige al docente una opción incondicional por el otro, que el otro sea distinto de mí. Porque la actitud ética del educador es su disponibilidad incondicionada a que el otro sea “otro”. Y esto no se comprende bien si no se admite que educar es un acto desinteresado de amor. Educar, desde la pedagogía de la alteridad, consiste en un acto de amar al otro para que sea otro, no parecido a mí, o para que me devuelva lo que yo le doy.

No resulta fácil para el educador, acostumbrado a enseñar, renunciar a pensar lo que uno piensa, a saber lo que uno sabe, a

convencer al otro de lo que creemos que da sentido a nuestra vida o profesión y que también puede ser “bueno” para él, sin caer fácilmente en la dominación o en la sumisión del alumno. Si “lo humano sólo se ofrece a una relación que no es un poder” (Lévinas 2001, 23), el encuentro con el otro escapa a cualquier intento de dominación. Por ello, tenemos que renunciar a una relación educativa en la que el “yo” docente se afirma y se impone, se cierra sobre sí mismo. Frente a esta posición totalizadora y negadora del otro, es conveniente practicar otro tipo de acción que no niega al otro, ni le es indiferente, sino que deja lugar a que “el otro sea” desde la moderación. “La moderación es la expresión del yo sin la violencia hacia el otro; es esta especie de “pudor” que conoce la verdadera competencia, cuando se expresa sin imponerse y, sin renunciar a lo que cree, toma la precaución esencial de darle un espacio donde existir” (Meirieu, 2001, 121). La acción del educador como moderador es aquella tarea que crea vínculos con el alumno hacia el saber, hacia el aprendizaje. Pero, ¿cómo se establecen estos vínculos?

El proceso educativo se inicia con la actitud de respuesta del profesor hacia el alumno. Consciente de lo que está en juego, el docente inspira el deseo de aprender a través de energías morales e intelectuales. No son pocos los docentes que, desde el inicio, han matado el ansia de aprender o que han convertido la enseñanza de disciplinas en algo muerto o mediocre. “Los buenos profesores, los que prenden fuego en las almas nacientes de los alumnos, son tal vez más escasos que los artistas virtuosos o los sabios. Los maestros de escuela que forman el alma y el cuerpo, que saben lo que está en juego, que son conscientes de la interrelación de confianza y vulnerabilidad, de la fusión orgánica de responsabilidad y respuesta son alarmantemente pocos” (Steiner, 2004, 26). Ello implica un cambio radical en la actitud del docente hacia el alumno que exige apertura y disposición, confianza y responsabilidad. El docente tiene que estar abierto al alumno, no como la “persona eficaz” que sabe y se presenta ante sus alumnos en posesión de la verdad, de la sabiduría, sino como aquel que despierta el interés del alumno por aprender, que se hace cómplice del proceso de aprendizaje de cada

alumno (Kouzes y Posner, 2003).

Estas son, pues, situaciones óptimas para la apropiación de valores, en las que la acogida del alumno se convierte en seña de identidad de la acción del docente. No es posible adquirir valores si no es en y desde la experiencia del valor, porque no es suficiente con “conocer” o tener noticia de él para aprenderlo. Sólo cuando el valor es experiencia puede ser aprendido. Por ello, el aprendizaje del diálogo, de la tolerancia, del respeto a las ideas de los demás, entre otros, será posible si va asociado a la experiencia de ser acogido, aceptado y querido en lo que es. La acogida se convierte, así, en acompañamiento. El profesor acoge en la medida en que genera confianza hacia el alumno. Y esto es posible cuando el alumno comienza a tener la experiencia de la comprensión del afecto y del respeto hacia lo que se es. De ahí que acoger en educación no es una concesión ni una ley que se impone, es pasión, donación y entrega que se manifiesta como responsabilidad hacia el alumno. Educar es “hacerse cargo del otro”, asumir y responder del otro y al otro. Por lo que la acogida, en la pedagogía de la alteridad, no es pregunta, sino respuesta incondicionada.

Aquí no hablamos de obligaciones o deberes impuestos desde fuera, ni tampoco de la deontología que obliga al profesor a una determinada conducta ética ante sus alumnos. Hay algo previo al cumplimiento del deber como profesor y que se sitúa en la misma raíz de la acción educativa. La mejor entrega o respuesta del profesor a su alumno es dar la confianza que necesita para llegar a ser él mismo. “Ésta es la donación suprema de un Maestro” (Steiner, 2004, 132). Pero rara vez este planteamiento está presente entre los profesores, más afanados en “lo que hay que enseñar”, en el aprendizaje de conocimientos científicos y técnicos. Y enseñar con mayor rigor es adentrarse en lo más vital del ser humano. Es acceder al interior de la persona que aprende, porque el docente - maestro irrumpe como un extraño en el pensamiento y conducta del alumno, le cuestiona con la intención de limpiar y reconstruir. Una enseñanza mediocre que, consciente o no, tan sólo busca objetivos utilitarios es destructiva.

Uno de los procedimientos que puede contribuir a una percepción distinta de la educación, particularmente como acción ético-pedagógica, es aquella en donde el docente debería mostrar una implicación más personal en lo que enseña. Nos estamos refiriendo al uso de la narración y del testimonio como instrumentos privilegiados de comunicación educativa. A la presencia casi omnimoda del discurso científico en el aula, la tarea del docente se ha reducido casi exclusivamente a la transmisión de información (datos, teorías, conocimientos de fenómenos, etc.), de explicaciones en las que el docente mantiene una distancia entre él mismo y lo que explica, y cuya función más común no sobrepasa los límites de dar respuesta a las incomprendiones, dudas y objeciones que surgen en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Como es bien conocido, la transmisión de los contenidos científicos en la escuela es consecuencia de haber reconocido y admitido los enormes beneficios que la ciencia y la tecnología han aportado al bienestar de la humanidad. Si bien la ciencia surge del esfuerzo humano para conocer el mundo y sus beneficios, no menos importante en la formación de los alumnos es el cultivo de la sabiduría que abre las puertas a la capacidad de comprender lo que hay de valor en la vida de uno mismo y de los demás, para abordar de otro modo los problemas y preguntas fundamentales que hoy tiene planteada la humanidad (Maxwell, 2000).

Quizá sea urgente prestar más atención pedagógica a la narración en los procesos de enseñanza-aprendizaje escolares. Sería muy alentador llegar a un equilibrio razonable entre ciencia y sabiduría, entre información y comunicación. Estar informado no significa estar comunicado. Y la comunicación lleva a la creación de comunidad, a romper los muros de incomunicación, aislamiento, anonimato y alejamiento de los unos con los otros. Tal vez siga siendo necesario el cultivo del diálogo como condición indispensable para una adecuada praxis transmisora en la que las palabras no suenen a hueco, no se queden en buenas intenciones y puedan convertirse en algo real. Para ello es necesario un cambio en el clima intelectual y moral de "lo que da que hablar" (Jordán, 2008). No es necesario tomar como única referencia a las penosas experiencias de lo inhu-

mano para mostrarnos partidarios de una rectificación profunda de los modos de vida instaurados en nuestra vida cotidiana. Una praxis pedagógica debe también desenvolverse en una situación en la que se haga defensa de lo humano como modo efectivo de un cambio en el horizonte formativo de nuestros alumnos hacia una sociedad más inductora de la simpatía, hacia la superación del monólogo, a fin de cuentas, hacia el descentramiento del yo y la instauración de unas relaciones humanas que hagan posible la salida del yo hacia el otro y el consiguiente reconocimiento del otro en su radical alteridad y diferencia (Duch, 1997).

Para que esto pueda ocurrir en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar es necesario evitar una praxis a-pática, una acción educativa fuertemente cargada de discurso, de ideas y conceptos. Deben tener lugar unas transmisiones que permitan a los alumnos el "padecer-con", interpretar y re-interpretar la experiencia de lo que otros han vivido o les han transmitido (Van Manen y Shuying, 2002). La narración irrumpe como una forma apropiada de comunicación entre el narrador y el oyente que, para su mejor comprensión, cabe caracterizarla con algunos de los siguientes rasgos básicos: es una "comunicación comunitaria", un intercambio de experiencias entre el narrador y los oyentes, expresión y participación de lo que en acto vive o ha vivido el narrador; la narración es "recreación" de un acontecimiento que afecta a la existencia concreta de los oyentes, porque otorga sentido al individuo y a la comunidad, cumpliendo así una función terapéutica de encontrar soluciones a los problemas en los que el propio individuo está implicado; la narración es un espacio de libertad en tanto que comunica experiencias, ofrece una visión del hombre y del mundo abierta a las posibilidades y singularidades de cada uno. A fin de cuentas, la narración en sí misma es transmisión de experiencias (Van Manen, 2002; Mèlich, 2008) y expresión del deseo de atender a lo que hay de significado en la vida cotidiana, no como un rechazo de la ciencia y la tecnología, sino como un modo de tratar asuntos que son habitualmente excluidos del pensamiento científico.

Pero, si aquí apostamos por la narración en la práctica escolar,

no es por el mismo motivo que concurren algunas prácticas de innovación escolar, otorgando voz a sus protagonistas bajo el pretexto de hacer crítica al racionalismo y al positivismo ampliamente extendidos entre las materias escolares. Aquí reclamamos un sentido ético de la narración en la práctica educativa como modo privilegiado de salir de sí para escuchar al otro, de prestar atención a lo Otro, aquello que viene de fuera, de lejos o de más allá. La escucha narrativa no consiste sólo en oír, sentir curiosidad y hacer una interpretación petrificada de la vida que otros me cuentan, sino en un ejercicio de reinterpretación de lo ocurrido a la luz del tiempo presente.

Lo narrativo afecta a las circunstancias concretas de quien lo escucha, como una invitación a realizar un viaje de ida en el que se está en actitud de llegar a ser de otro modo. Por ello, la narración habla en el lenguaje de la experiencia, de lo que me ha pasado y me pasa, de lo que he sido y sigo siendo en el tiempo, de todo aquello en lo que me reconozco como soy (Ortega y Hernández, 2008). La experiencia actúa directamente en uno mismo, atravesado o ensimismado por lo contado, como si fuera una salida de sí mismo hacia el otro o hacia sí mismo como otro. “Y en este salir de uno mismo hay transformación” (Mèlich, 2002, 80), de modo que la educación discurre en un mundo narrado, ya sea por lo que otros cuentan, por lo que uno mismo relata (autobiografía) o a través de las situaciones negativas que rompen la existencia humana, esto es, manifestación expresiva de lo in-humano (narraciones de lo-que-no-debe-ser).

Llegados a este punto, no nos cabe la menor duda de que, en el momento presente, la escuela está necesitada de algo más que la transmisión de unos conocimientos fríos y neutrales. Para que la escuela siga cumpliendo su función y no se convierta en algo insignificante con el paso del tiempo, nunca debe o debería abandonar la búsqueda de respuestas a preguntas fundacionales que abran el horizonte de niños y adolescentes hacia un futuro más esperanzador. Al situarnos en esta perspectiva, la escuela tiene una irrenunciable dimensión ética en lo que transmite, porque cualquier proceso educativo contribuye a concebir e interpretar el mundo, a articular una

habilidad gramatical y axiológica para desenvolverse en el aquí y en el ahora, a ser transmisión de lo humanizador; de lo contrario, la escuela podría caer en palabras perversas o deshumanizadoras.

Desde el momento en que se comienza el proceso educativo en la escuela, niños y adolescentes reciben un conjunto de normas y referencias que les servirán para hacer frente a los incesantes interrogantes que surgen de la misma realidad. Más allá de respuestas técnicas, de racionalizaciones y explicaciones convincentes, la escuela es también “fuente de sorpresas”, de admiración por llegar a preguntas fundamentales; es decir, ahondar en lo que no es trivial, sino fundamental para la vida de las personas. Y esas preguntas no se resuelven con respuestas conclusas y cerradas, por muy satisfactorias que puedan parecer, sino que producen una huella de insobornable apertura hacia lo inédito. Una educación favorecedora de personas críticas, que buscan orientaciones más firmes, es aquella que ayuda a formular preguntas y a resolverlas a lo largo de la propia vida.

Se ha perdido la capacidad de formular preguntas adecuadas en el ámbito escolar, porque el profesorado se ha ocupado más de la “gestión” del conocimiento (lo ya conocido). Es cierto que las nuevas generaciones están necesitadas de claves de interpretación de este mundo ya existente, pero al mismo tiempo están convocados a inventar nuevas formas de vida humana para este mundo aún inacabado. La escuela debe recuperar la capacidad de crear referencias, convergencias y divergencias con la mirada puesta en facilitar un mundo habitable conforme a la incansable búsqueda de la condición humana (Atkinson, 2010). Como todo lo humano, se trata de una búsqueda frágil, siempre sujeta a revisión y abierta a la novedad en un horizonte de sentido siempre imprevisible.

A fin de cuentas, la tarea educativa de la escuela es ética o no es nada. Su futuro debe satisfacer una doble faceta: de un lado, la escuela es permanencia, un lugar en el que se aportan cimientos sólidos para la edificación de nuevas personalidades. Por eso, decir escuela es referirse a estabilidad, acogida y comunicación en un espacio de fidelidad y confianza mutua; de otro, la escuela es éxodo,

lugar que se deja, camino abierto a la recepción de nuevas generaciones en búsqueda de balizas fundamentales para una renovada transmisión de lo humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ATKINSON, B. (2010) *Teachers Responding to Narrative Inquiry: An Approach to Narrative Inquiry Criticism*. *Journal of Educational Research*. 103 (2), 91-102.
- BÁRCENA, F. Y MÈLICH, J. C. (2000) *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós.
- BOUGANIM, A. (1998) *Lévinas pedagogue*. En ALLIANCE ISRAÉLITE UNIVERSELLE (ED.) *Lévinas philosophe et pédagogue*. Paris, Édits. Du Nadir, 55-64.
- BUSHER, H. (2005) *The project of the other: developing inclusive learning communities in schools*. *Oxford Review of Education*. 31 (4), 459-477.
- CARR, D. (2005) *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona, Graó.
- CHALIER, CH. (1998) *Lévinas maître*. En ALLIANCE ISRAÉLITE UNIVERSELLE (ED.) *Lévinas philosophe et pédagogue*. Paris, Édits. Du Nadir, 65-70.
- COVEY, N. (2009) *How Teens Use Media*. New York, Nielsen Co.
- 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. Ensayos de antropología*. Barcelona, Herder.
- DUCH, L. (2007) *La paraula trencada. Assaigs d'antropologia*. Barcelona, PAM.
- EGÉA-KUEHNE, D. (Edit.) (2008) *Lévinas and Education*. New York, Routledge.
- ELZO, J. (2005) *El grito de los adolescentes*. En AA.VV. *Ser adolescente hoy*. Madrid, FAD.
- ESCUADERO, J. M. (2005) *Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar*, en AA.VV. *Sistema educativo y democracia*. Barcelona, Octaedro.
- ESCUADERO, J. M. (2009) *Comunidades de aprendizaje, formación del profesorado, desarrollo de los centros y mejora de la educación*. Conferencia, ICE de la Universidad de Murcia.
- GRANADOS, P. (2006) *El papel de la televisión en el ocio de los niños*. *Revista PubliEspaña*. Septiembre.
- GUBERN, R. (2003) *La sociedad en red: Mitos y culturas*, en AGUIAR, M. V., Y FARRAY, J. I. (Coords.) *Sociedad de la información y cultura mediática*. La Coruña, Netbiblo, 13-20.
- JORDÁN, J. A. (2008) *Potencialidad formativa de la lectura de textos fenomenológicos desde la perspectiva de Van Manen*. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. N° 20, 125-150
- KOUZES, J. M. Y POSNER, B. Z. (2003) *Encouraging the Heart: A Leader's Guide to Rewarding and Recognizing Others*. New York, Wiley.
- LÉVINAS, E. (2000) *Ética e infinito*. Madrid, Antonio Machado libros.
- LÉVINAS, E. (2001) *Entre nosotros*. Valencia, Pre-textos.
- MAXWELL, N. (2000) *Can Humanity Learn to Become Civilized? The Crisis of Science without Civilization*. *Journal of Applied Philosophy*. 17 (1), 29-44.
- MEIRIEU, PH. (2001) *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona, Octaedro.
- MÈLICH, J. C. ET AL. (2001) *Responder del otro*. Barcelona, Síntesis-ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- MÈLICH, J. C. (2002) *Filosofía de la finitud*. Barcelona, Herder.
- MÈLICH, J. C. (2004) *La lección de Auschwitz*. Barcelona, Herder
- MÈLICH, J. C. (2008) *Antropología narrativa y educación*. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*. N° 20, 101-124.
- MÍNGUEZ, R. (2008) *Derechos humanos y pedagogía de la alteridad*. *Comunicación, VI Congreso Internacional de Filosofía de la Educación*. Madrid, Universidad Complutense, Junio.
- MÍNGUEZ, R. (2009) *El cuidado responsable en la vida familiar: un programa de educación en valores*. En Parada, J. L. y González, J. (Ed.): *La familia como espacio educativo*. Murcia, Editum.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009) TALIS (OCDE). *Estudio internacional sobre la enseñanza y el aprendizaje*. Madrid, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- ORTEGA, P. (2004) *La educación moral como pedagogía de la alteridad*. *Revista Española de Pedagogía*. N° 227, 5-30.
- ORTEGA, P. Y HERNÁNDEZ, M. A. (2008) *Lectura, narración y experiencia en la educación de los valores*. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 45/4.
- ORTEGA, P. Y MÍNGUEZ, R. (2001a) *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona, Paidós.
- ORTEGA, P. Y MÍNGUEZ, R. (2001b) *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. Y HERNÁNDEZ, M. A. (2009) *Las difíciles*

- relaciones de familia y escuela. *Revista Española de Pedagogía*. N° 243, mayo-agosto; 231-243.
- PELECH, J. (2010) *The Comprehensive Handbook of Constructivist Teaching*. Charlotte (NC), Information Age Publishing, Inc.
- PEÑA, J. V. Y FERNÁNDEZ, C. M. (2009) (Coord.) *La escuela en crisis*. Barcelona, Octaedro.
- POIRÉ, F. (2009) *Emmanuel Lévinas: Ensayos y conversaciones*. Madrid, Arena libros.
- SARTRE, J. P. (1989) *El ser y la nada*. Madrid, Alianza.
- STANDISH, P. (2001) *Ethics before Equality: Moral Education after Lévinas*. *Journal of Moral Education*. 30 (4), 339-347.
- STANDISH, P. (2004) *Europe, Continental Philosophy and the Philosophy of Education*. *Comparative Education*. 40 (4), 485-501.
- STEINER, G. (2004) *Lecciones de los maestros*. Madrid, Siruela.
- TEZANOS, J. (Coord.) (2008) *Tendencias de cambios de las identidades y valores de la juventud en España*. 1995-2007. Madrid, Injuve.
- VALERO, J. A. (2006) *Responsabilidad social de la actividad científica*. *Revista Internacional de Sociología*. 43, 219-242.
- VIDAL, F., Y MOTA, R. (2008) *Encuesta de Infancia en España 2008*. Madrid, Fundación Santa María.
- VAN MANEN, M. (2002) *Researching the Experience of Pedagogy*. *Education Canada*. 42 (3), 24-27.
- VAN MANEN, M. Y SHUYING, L. (2002) *The Pathic Principle of Pedagogical Language*. *Teaching and Teacher Education*. 18 (2), 215-224.
- VAN MANEN, M. (2004) *El tono en la enseñanza*. Barcelona, Paidós.
- VAN MANEN, M. (2008) *The pedagogy of Momus Technologies: Facebook, Privacy and Online Intimacy*. Documento consultado el 15 de febrero de 2010 en <http://HYPERLINK> "<http://www.phenomenologyonline.com>"
- WESTON, M. E. Y BAIN, A. (2010) *The End of Techno-Critique: The Naked Truth about 1:1 Laptop Initiatives and Educational Change*. *The Journal of Technology, Learning and Assessment*. 9 (6), 5-24.

LA RESPONSABILIDAD COMO RESPUESTA EDUCATIVA A LOS DESAFÍOS DEL PRESENTE

INTRODUCCIÓN

Con frecuencia escuchamos en foros sociales dedicados a debatir sobre los problemas de la educación que la pedagogía generalmente va por detrás de lo que está pasando en las aulas y de lo que aprenden nuestros alumnos. Esta afirmación, aparentemente protocolaria, surge de modo vigoroso cuando se plantea como cuestión central de qué somos responsables ante lo que está sucediendo a nuestro alrededor como educadores. O dicho de otro modo: ante la pregunta ¿quién es el responsable de...? no se encuentra respuesta inmediata porque el autor o culpable de una determinada situación no es por completo atribuible a alguien. Nos encontramos habitualmente con personas e instituciones que funcionan como “colirios sociales” ante la evidencia de la realidad en la que vivimos; intentamos suavizar lo que vemos y acercarnos a ella de modo borroso. En este sentido, es conocida la denuncia de Enzensberger (1994) ante la retórica bastante extendida socialmente

de que se exculpa al criminal de ser responsable de su delito, atribuyendo a factores determinantes tan extravagantes como la dureza del padre, el exceso o ausencia de cariño, el autoritarismo o antiautoritarismo de sus profesores, la posible causa de su conducta errónea. Si admitiéramos estos y otros atenuantes como los causantes reales de tal acto execrable, se podría llegar a una situación tan grotesca como que el mismo criminal no es responsable de nada, sino que tan sólo sería destinatario directo de una terapia psicológica o de asistencia social. Lo cierto es que, ante la multitud de situaciones injustas, de sufrimiento inocente y de barbarie que han ocurrido, y están ocurriendo a diario, queda disuelta con facilidad la atribución de responsabilidad a alguien en concreto.

Ante la duda de si todo el mundo es responsable de sus actos o se puede esperar que responda de ellos, podríamos traer a nuestra mente algunas situaciones actuales en las que, de entrada, no nos sentiríamos responsables de nada ni directa ni indirectamente. Acontecimientos como la espiral de violencia producida por el narcotráfico, los trágicos atentados en nombre del fundamentalismo religioso, la especulación y desplome financiero a nivel mundial, la progresiva desertización de nuestras tierras, la multitud de guerras vigentes, el escándalo de torturas y vulneración de los derechos humanos, etc., por el hecho de que están fuera de nuestro ámbito de acción, nos sentimos liberados de cualquier culpa, eximidos de toda responsabilidad. Lo que equivaldría a afirmar que es igual que todos seamos o no responsables de lo que ocurre. En palabras de Arendt (2007, 58), "donde todos son culpables nadie lo es". Sin embargo, las irreparables heridas de dolor y sufrimiento producido a millones de seres humanos en los últimos tiempos nos lanza la pregunta irrecusable de si cabe hacerse cargo de algo o, de modo más directo, si nos tomamos en serio el sufrimiento del otro, porque aquí la pregunta clave no es qué debemos hacer, sino qué queremos hacer.

Frente a esta pregunta incómoda, podrían aparecer un racimo de respuestas muy variadas (evasivas, indignantes, reivindicativas, etc.), pero que son el reflejo del supuesto ampliamente extendido

entre nosotros de que cada vez resulta más difícil imputar nada a nadie y, al mismo tiempo, suele haber un acuerdo tácito que podría resumirse en que "con independencia de quien pueda ser el culpable, cualquier mal debe ser reparado" (Cruz, 2007, 295). Además, si nos fijamos en algunos fenómenos educativos que ocurren habitualmente, como el abandono escolar o la violencia en las aulas, podríamos fácilmente acusar a la burocracia educativa de ser la responsable de esas situaciones no deseadas, porque su régimen disciplinario atenaza la conducta de profesores y alumnos. Al acusar de ese modo, estaríamos eludiendo cualquier carga de responsabilidad personal, alegando que la burocracia del sistema educativo es la responsable de la expulsión de niños y jóvenes en edad de escolarización y que la misma dinámica de la institución escolar ha sido quien ha generado tantas víctimas y agresores. Desde ese punto de vista, no resulta extraño que se emitan juicios sobre la ineficacia de la institución escolar para detener y prevenir las conductas agresivas, incluso para lograr una mejor formación de sus alumnos. Ante estas acusaciones de responsabilidad institucional, el profesorado no pocas veces se ha manifestado, como no podría ser de otra manera, desorientado, perplejo y perdido ante una nueva realidad que no sabe cómo abordar.

Todo ello, en buena medida, no sólo son algunos males de nuestra vida cotidiana y educativa, sino que también constituyen "retos" –utilizando aquí un lenguaje algo más enfático– que podrían generar una inercia de denuncia ciega ante quien exigir responsabilidades. Alguien podrá pensar que alguna autoridad civil o institución social debería hacerse cargo de tales realidades, pero la contundencia de los hechos ha excedido las posibilidades de que cualquier organismo supra-individual pueda asumir la responsabilidad de lo que está ocurriendo. Como consecuencia de esta evidente realidad, cada uno de nosotros se ve forzado a reconocer sin ninguna ambigüedad que, al menos, los individuos se enfrentan cada vez menos a su responsabilidad.

Si buena parte de la humanidad a lo largo de la historia se ha visto forzada a responder con resignación y fatalidad ante las in-

numerables situaciones de sufrimiento injusto y, en no pocas ocasiones, a comenzar de nuevo a pesar de la aflicción que congela el impulso vital de sobreponerse a tanta desgracia individual o colectiva, en la actualidad se ha incorporado a nuestra conciencia la idea de que el mal, aunque debe ser reparado y nunca termina por desaparecer, no puede imponerse de forma definitiva como algo irremediablemente aniquilador. Dicha conciencia es la expresión de un sentimiento razonable vinculado al deseo de que el bien prevalezca; de que hay razones y sentimientos humanos para preferir el bien antes que el mal, porque sólo nosotros, hombres y mujeres, podemos asumir la responsabilidad de hacer frente al mal.

Por otra parte, la opción de educar implica una responsabilidad de poner en hora a las nuevas generaciones. Es decir, al igual que cuando vinimos a este mundo fuimos hospedados, acogidos para que pudiéramos asumir un proyecto de humanización, ahora es el tiempo de cargar con la realidad actual y de asumir la responsabilidad de encargarnos del otro.

Desde este presupuesto básico de responsabilidad, la educación no puede ser pensada y realizada si no es desde unas determinadas coordenadas de espacio y tiempo. No siempre se acierta a descifrar el camino de lo que se reconoce como la tarea de educar cuando sólo se habla de ideas ancladas en un intelectualismo ilustrado y alejada de la realidad cotidiana. Se olvida con demasiada rapidez que la acción educativa transcurre siempre en unos individuos que están inmersos en el contexto de una cultura o tradición en continua transformación. En tanto que esa cultura es dinámica e imparable, la calidad de ser hombre y mujer viene dado por la calidad de sus relaciones en la vida cotidiana, es decir, por la relacionalidad humanizadora o deshumanizadora que se establece entre ellos a lo largo del tiempo vital. Lo cual disuelve la idea de que el hombre “sea” algo estático, permanente, o que, por la educación recibida, llega a ser lo que es de modo inamovible. Inevitablemente la persona adopta distintas identidades a lo largo de su vida y no siempre logra crear una unidad personal estable para siempre, una foto fija, porque a partir de esas identidades diferentes que se van plasman-

do a lo largo de su vida, va reflejando lo que va siendo⁹.

Al insistir en que el hombre vive múltiples identidades, no significa una contradicción o situación negativa para su existencia, significa también algo positivo que se convierte en el deseo, incluso en el deber, de renovar o de cambiar su vida. Lo cual nos lleva, de una parte, a rechazar la idea del “hombre universal” totalmente inamovible y poseedor seguro de su identidad y, por otra, a aceptar el hecho de que la educación fluye como posibilidad configuradora de unos seres humanos concretos, que recorren un determinado trayecto existencial en la búsqueda incesante de dotar de sentido a sus propias vidas. O dicho en otros términos, que el hombre se hace de modo “circunstancial”, rodeado siempre de unas condiciones y mediaciones a partir de las cuales la educación aporta –o mejor aún, debería aportar– claves y criterios que le permita comprenderse a sí mismo y comprender todo lo demás para configurarse como persona en una gozosa y saludable relacionalidad humana (Duch, 2004). Se trata, pues, de llamar la atención sobre algo que se ha marginado al hablar de educación: no es posible edificarse como persona sin tener en cuenta las circunstancias en las que cada uno vive; inevitablemente cada individuo piensa, siente y actúa plasmando su existencia en su tiempo y en su espacio, por lo que cada uno de nosotros desarrolla su existencia en una trayectoria personal. “A lo largo de su vida, la persona se hace. No es originariamente sustancia, pero sus experiencias que le van haciendo quien es, le confieren una sustantividad que en alguna medida es obra suya” (Marías, 1996, 144).

A consecuencia de lo afirmado anteriormente, como no puede

⁹Sirva como ejemplo, la evolución artística de Picasso. A medida que pasaron los años, el genial artista español tuvo grandes cambios en su estilo artístico y vital. No comenzaron ni terminaron en un día, ni en un año en concreto, pero su evolución fue continuada hasta su muerte. Por ello, la vida de Picasso es un magnífico testimonio autobiográfico sobre el “renacimiento” de su identidad que transforma la personalidad del artista en cada periodo de su vida. En base a este ejemplo, cabe terminar afirmando que cada persona no mantiene su identidad permaneciendo invariable, sino repitiendo el hecho de encontrarse a sí mismo en cualquier contexto situacional. “Verdaderamente idéntico sólo lo es el que ab ovo puede volver a encontrarse de nuevo” (Rombach, 2004, 242).

ser de otra manera, la temática a desarrollar la haremos desde un determinado punto de vista con lo que, a continuación, sólo intentamos ofrecer una perspectiva, no la única posible, porque somos sensibles hacia unos aspectos de la realidad educativa que inquietan y son motivo de alarma; o lo que es lo mismo: la inquietud que nos anima a esforzarnos por profundizar en el valor de la responsabilidad, como respuesta a algunos de los interrogantes más relevantes que tiene planteado la educación del hombre actual, no procede solamente de nuestra ignorancia respecto a los problemas que siguen aún sin resolver en la teoría y práctica educativa, sino también de los sufrimientos y penalidades que afectan a muchas personas, porque carecen de una formación humana que les impide vivir de modo humano. Plantear la responsabilidad como valor en el terreno educativo supone reconocer que hay “alguien” ante quien tenemos que responder; sin alguien que nos exija respuesta o nos interpele con su demanda, no hay responsabilidad posible.

En franca oposición a querer formular unos remedios teóricos contra lo que nos preocupa y nos hace sufrir, no obstante, pretendemos siquiera parcialmente alcanzar “un bien cuyo descubrimiento y posesión tuvieran por resultado una eternidad de goce continuo y soberano” (Spinoza, 2000, 22), un conjunto de proposiciones educativas que, siendo provisionales, nos devuelva la esperanza de cultivar un gusto especial por hacer del hombre un ser responsable de su vida y de la de los demás.

¿CRISIS DE LA EDUCACIÓN O CRISIS DE LO HUMANO?

Consideramos imprescindible comenzar este apartado con una breve descripción de las condiciones en las que se encuentra la educación en la sociedad de nuestros días. En términos generales se afirma, desde mediados del siglo pasado, la enorme dificultad que tienen las principales agencias educativas (familia, escuela, política, religión) para educar con sentido. Algunas publicaciones¹⁰ aparecidas en las últimas décadas han anunciado la enorme “destrucción” por la que atraviesan todas las formas de educación, en

tanto que se encuentran, por un lado, sometidas al abandono de muchas certezas dado que la trágica historia del siglo XX ha puesto claramente de manifiesto que la presencia del ser humano en este mundo siempre es ambivalente y ambigua (Bauman, 2005); por otro, a consecuencia de este descrédito humano y social, las agencias educativas se hallan inmersas en un proceso de ir a la deriva, al no poseer la capacidad de servir como referentes en la existencia concreta de hombres y mujeres. Esta frágil situación es, a nuestro juicio, reflejo de la indiscutible urgencia por revisar y reanimar las metas a las que aspiramos en la tarea educativa. Y esta urgencia viene patentizada por la imperiosa necesidad de ofrecer orientaciones y seguridades al hombre y mujer de hoy día para que sean debidamente acogidos y reconocidos como tales en este mundo. Así pues, en el momento presente, la crisis de la educación encierra en su entraña más íntima una crisis de lo humano.

Siendo así, no resulta extraño encontrarnos a bastantes personas que piensan que, en la actualidad, hay una profunda interrupción –y en algunas situaciones hasta parálisis– de lo que hay que educar. Y esta interrupción viene condicionada por el hecho de que no estamos lo suficientemente seguros de lo que queremos enseñar y para qué. A principios del siglo pasado, W. S. Churchill señalaba que “apenas nada de cuanto, material o establecido, se me educó para creer que era permanente y vital ha perdurado”. Estas palabras, pronunciadas en la década de 1930, reflejaba lo que posteriormente sería quizá una de las características que mejor ha identificado el espíritu de nuestra época de especial trascendencia en el mundo educativo: lo que antes era permanente y vital, ahora se ha convertido en algo inestable y transitorio.

Así, la provisionalidad se ha instalado en nuestra sociedad

¹⁰Vid. por ejemplo: Coombs, Ph. (1968). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, Península; Faure, E. (1973) *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid, Alianza; Botkin, J. W., Elmandjra, M., y Malitza, M. (1979) *Aprender, horizontes sin límites*. Madrid, Santillana; Rassekh, S., y Vaideanu, G. (1987). *Les contenus de l'éducation : Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*. Paris, UNESCO; Delors, J. (1999) *L'Éducation : un trésor est caché dedans*. Paris, UNESCO.

como uno de los fenómenos más comunes que intervienen poderosamente en la configuración de nuestra vida. El paso de la visión de un mundo bipolar a otro unipolar (capitalismo global) y la aparición de nuevas amenazas contra la estabilidad social (pobreza, discriminación étnica, fundamentalismo nacionalista o religioso), acaecidos tras la caída del muro de Berlín (1989) y la desaparición de la URSS (1991), el qué y para qué educar han sido sometidos a una constante revisión porque las respuestas a ambas cuestiones son aceptadas con “fecha de caducidad”.

Hoy se admite el carácter efímero sobre lo que hay que educar, como también su escasa consistencia o aleatoriedad sobre lo que significa ser una persona educada. Y, aunque no es posible establecer una propuesta educativa fija y para siempre, sino que debe ser revisada a la luz de los acontecimientos y de los saberes disponibles, sin embargo, en la actualidad, individuos y colectividades proyectan un sentimiento de incredulidad hacia la eficacia de los sistemas de educación. La desaparición de la confianza, en términos generales, ya fue anunciada por A. Schütz (1964/1976) como la disolución del mundo como algo dado por garantizado. En efecto, antes las distintas agencias educativas no se sometían a procesos de verificación o de falsación, sino que se le otorgaba una confianza en lo que transmitía porque se les reconocía una autoridad que permitía creer en ellas. Hoy día la confianza en aquellas agencias educativas está bajo mínimos, porque en realidad esta situación es una manifestación más del clima de desconfianza moral existente. En estos términos lo expresa Bauman (2004, 28):

“Añoramos una guía fiable al menos para liberarnos de una parte del espectro de la responsabilidad de nuestras elecciones. Pero las autoridades en las que podríamos confiar están en pugna, y ninguna de ellas parece tener el poder suficiente para darnos el grado de seguridad que buscamos. En último término, no confiamos en ninguna autoridad, al menos no plenamente, ni por demasiado tiempo, y nos resulta inevitable sentir desconfianza de cualquiera que proclama su infalibilidad. Y este es el aspecto práctico más agudo y llamativo de lo que con justicia

se describe como crisis moral posmoderna”.

Al desaparecer estas referencias fijas, un desencanto por lo establecido para siempre, han emergido otras instancias a las que se les ha atribuido la capacidad y la infalibilidad de establecer los criterios que orientan el pensamiento y la conducta de las personas. En la actualidad, los medios de comunicación ocupan un lugar preeminente entre el conjunto de las personas, como si fueran los nuevos “oráculos” a los que hay que escuchar y obedecer. En particular, la televisión ocupa un lugar especial. Tanto es así que el lema “lo ha dicho la tele” es el signo evidente de que posee una extraordinaria fuerza de convicción. Así pues, este medio y, en menor proporción, otros medios de comunicación se han convertido en la nueva agencia transmisora de contenidos educativos que tradicionalmente lo hacía la familia, la escuela, los grupos culturales, políticos y religiosos (Bautista, Mora y Gata, 2005).

Es preciso tener muy en cuenta que, en el tiempo presente, los medios de comunicación actúan cada vez más como el contexto predominante que configura los hábitos y prácticas culturales de la mayoría de la población¹¹. Varios estudios sociológicos (Rubio, 2010; Brändle, 2007; Mañas y otros 2006), señalan la irresistible tendencia hacia una cultura audiovisual inmersa en una sociedad con un alto consumo de aparatos tecnológicos. Este hecho, de inmediata actualidad, está generando un intenso debate social sobre el impacto de las nuevas tecnologías en la promoción de la cultura de nuestros conciudadanos. Muestra de ello es el reciente evento celebrado en la ciudad de México, donde se ha discutido sobre la incorporación del libro electrónico en el ámbito cultural¹². Uno de sus ponentes, el escritor argentino Alberto Manguel, advierte que “cuando

¹¹ Así, por ejemplo, en el barómetro del CIS de junio de 2009 se señala que el 37,6 % de los españoles no le gusta leer y que el 72,5 % no ha visitado una biblioteca en un año. Además, el informe (2009) del Observatorio de Sostenibilidad en España (OSE) indica que los ámbitos culturales de mayor aceptación son la música y el cine.

¹² Celebrado en el Museo Nacional de Antropología, México D.F., durante los días 19 al 21 de septiembre de 2011, organizado por el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes de México (Conaculta, www.conaculta.gob.mx/libroelectronico).

la tecnología es impuesta por razones estrictamente comerciales, que nos hacen pensar que la tecnología es indispensable para cada momento de nuestra vida, corremos el riesgo de convertirnos en el instrumento de la electrónica, ser utilizados por ella y no utilizarla nosotros¹³. Por eso, cuando se da primacía al medio antes que al mensaje cultural y, por ende, educativo, la tecnología instrumentaliza las preferencias culturales del hombre y de la mujer; bajo estas coordenadas, la educación transcurre por un aprendizaje de signo marcadamente pragmático, de escaso valor para la formación de los individuos.

Pero los medios de comunicación como nueva agencia educadora no sólo determinan las preferencias y las conductas culturales de las personas, sino que también afectan a su mundo interior, a sus ilusiones y a su visión del mundo. En este sentido, el medio televisivo posee un altísimo poder de influencia particularmente entre las jóvenes generaciones para imponer un sinfín de gustos, preferencias, modas y costumbres. Siendo innegable su potencial educativo y socializador, la televisión tiende a mostrar como mercancía las distintas propuestas culturales. Puesto que la industria televisiva es una empresa orientada a la ganancia económica, recurre a las emociones de sus espectadores para generar actitudes y comportamientos hedonistas y consumistas, colonizando así la mentalidad de sus espectadores y descalificando cualquier sentido de responsabilidad y ética solidaria entre generaciones.

Lugar especial ocupa entre las y los jóvenes las redes sociales de comunicación (Bernete, 2010). Aún es pronto para disponer de un diagnóstico fiable sobre las consecuencias personales de este modo de socialización tan extendido entre la juventud y también en el mundo adulto. Sin embargo, estas redes de comunicación se están convirtiendo en el nuevo espacio público de la ciudadanía (Innerarity, 2006). Antes la plaza o el centro de la ciudad era el espacio común de encuentro de los miembros de una ciudad, ahora

ese centro ha desaparecido y las redes de comunicación son cada vez más indiferentes al lugar geográfico. La ciudad ya no es el espacio común de la vida ciudadana y las redes de comunicación están ocupando el centro neurálgico de la vida social (Castells, 2006). Este espacio reticular, deslocalizado y descapitalizado, ofrece un mundo nuevo de posibilidades de comunicación con personas conocidas y desconocidas de otros lugares. Pero estas posibilidades de encuentro interpersonal, rápido y fácil, encierran un preocupante aumento de la irresponsabilidad colectiva que se manifiesta en un progresivo incremento del egocentrismo, en una privatización de la vida en común y un temor hacia el otro, extraño o distinto a mi propio estilo de vida.

En efecto, la disolución de la ciudad como espacio de comunicación interpersonal y la emergencia de las redes sociales como nuevo espacio de comunicación están caminando hacia la segregación entre grupos sociales que profesan distintas preferencias culturales (arte, literatura, música, ocio, deporte...). Resulta bastante evidente que el incremento exponencial de personas en red es una forma más encontrar en estos medios la gratificación de las necesidades del yo, una proliferación narcisista que se manifiesta en la búsqueda de lo que significa para mí la relación con otra persona o con lo que ocurre a mi alrededor. Se trata de un encapsulamiento del yo, donde sólo importa mi autosatisfacción y mi propio bienestar. Para la persona narcisista, tan frecuente en nuestra sociedad, el yo constituye el fin primordial de su vida, su autosatisfacción y su autorrealización, al margen tanto de las condiciones sociales como también de la influencia de los demás. Pero este aislamiento en su privacidad, en su intimidad, impide la apertura a la realidad del otro y de todo lo que le rodea. Lejos pues de comprender que el yo se realiza personalmente con el otro, sólo se concede importancia a mi persona y a mi bienestar, de tal modo que ese "encerrarse en sí mismo" representa paradójicamente el principal obstáculo para descubrirse como ser humano. Las implicaciones educativas de esta situación netamente individualista alertan de la clara sensación de irresponsabilidad personal y so-

¹³ Vid. <http://www.eluniversal.com.mx/cultura/66434.html>, miércoles 21 de septiembre.

cial que los individuos arrastran tras la búsqueda exclusiva de su propio bienestar.

Así pues, el predominio de la personalidad narcisista en las redes sociales representa un abandono del sentido de responsabilidad por el bien común, porque las relaciones con el otro se regulan sobre la base de un cálculo frío en el que sólo se busca "lo que a mí me satisface" y esto representa una vuelta más a la autocomplacencia moral. La muestra más actual de que el individuo sólo se preocupa de sí mismo es la firme voluntad de obedecer no al deber que se deriva de las exigencias y responsabilidades sociales, sino al derecho inalienable de disponer de sí mismo sobre cualquier deber incondicional (Schulze, 2005). Este cambio de óptica axiológica implica que el yo es el centro de lo que el individuo piensa, vive e interpreta la realidad, es el intento obsesivo de responder a la pregunta ¿cómo me encuentro?; esto es, la victoria de mi estado emocional, dejando al margen cualquier responsabilidad ética como miembro de la sociedad.

Una consecuencia importante del predominio del psicologismo en la vida pública implica, por otra parte, que las personas inmersas en esas redes tienden a agruparse según criterios de homogeneidad, porque tratan de establecer unas relaciones interpersonales en las que prevalece una conciencia individual y autosuficiente, orientada hacia sí mismo; y cuando se dirige hacia los otros "refleja una búsqueda del semejante en entornos homogéneos" (Innenarity, 2006, 115). De este modo, se configuran grupos claramente diferenciados unos de otros y sin relación alguna donde resulta muy difícil el encuentro cordial con el otro distinto de mí. Mientras que hoy la ciudad está devaluada como el espacio privilegiado para el encuentro interpersonal y de sentido, en cambio es reconocida tan sólo como un simple entrecruzamiento de personas, en donde predomina la fragmentación de la vida en común. No es posible la convivencia en el espacio social, sino la mera coexistencia de distintos ritmos de vida individual, lo cual hace imposible el acompasamiento temporal de la vida colectiva. Y en esto, las redes sociales de comunicación actúan como un aparente freno a la desintegración

social. Pero esa integración no es real ni lograda, porque conduce a una privatización de la vida social, a un encerrarse en sí mismo y a evitar el encuentro espontáneo con otros seres humanos. Si bien es cierto que existen espacios públicos, donde en otro tiempo han sido espacios de vida común (plazas, calles, paseos, etc.), ahora los ciudadanos de la era tecnológica se olvidan de la responsabilidad de construir una forma de vida colectiva.

Conviene no olvidar, al menos como criterio orientador para una educación con sentido, que sólo es posible construir un espacio social común, un mundo humano, cuando se concede primacía a la relación interpersonal con el otro, cuando se siente la responsabilidad frente al otro y la necesidad de realizarse como persona comprometida con él. A su vez, el hecho de encargarse de la realidad, de sus problemas y sus exigencias, de sus conflictos y sus necesidades, supone el compromiso por buscar respuestas a las preguntas que facilitan aquí y ahora que otro mundo pueda ser posible. En último término, si se admite como irrecuperable la actual disgregación del espacio social común como lugar de encuentro para la discusión y toma de decisiones entre personas pluralmente diversas (en lo político, en lo religioso, en lo cultural, etc.), implicaría la pérdida del aliento necesario que empuja a responder a los retos del momento; además, sería muy difícil salir de sí mismo y formularse preguntas ante los conflictos y las incógnitas del tiempo presente.

Hoy, a pesar de que los medios de comunicación pueden haber llegado a sustituir y, en algunas situaciones, hasta anular, lo que transmiten otras agencias educativas (familia, escuela...), estableciendo modos de pensar y de actuar conforme a determinados intereses económicos, la sociedad sigue moviéndose por motivos egoístas, centrada en las propias conveniencias, dejando al margen ámbitos en los que debe desarrollarse una ciudadanía activa y responsable. Una de las manifestaciones más comunes de este egoísmo social es la visión del ciudadano como consumidor. El consumismo constituye uno de los rasgos más característicos de nuestra época. Nuestra sociedad, por imperativo economicista, se ha convertido en un gran espacio comercial, en un supermercado o, en palabras

de Bauman (2001), en una cooperativa de consumidores. Lo problemático de esta realidad no está en el hecho mismo del consumo, en tanto que se trata de una actividad que genera un imprescindible dinamismo social, sino en el proceso de mcdonalización de la sociedad (Ritzer, 2005); esto es, el control del deseo personal en adquirir bienes de consumo y en lograr una falsa identidad cultural sobre la base de un perfil consumista (“eres lo que consumes”), bajo una sensación de libertad y de felicidad supuestamente sin límites. El consumismo es una especie de colonización de nuestro yo, que tiende a la desidentificación, a la desculturización y a un mimetismo de las conductas. El consumo, por tanto, se ha convertido una cuestión decisiva porque afecta directamente a nuestro estilo de vida. Robert Bocoock (1995, 17) ha puesto de relieve que “el consumo afecta a los modos en que las personas construyen y mantienen un sentido sobre quiénes son y qué quieren ser”. Y los mismos intereses del mercado son los que contribuyen a configurar el modo de ser y de vivir de las personas. El consumidor sólo se preocupa de lo que cree que es su propio bienestar, su interés o su comodidad, porque se encuentra inmerso en una cultura del yo (Bejar, 1993) y encerrado en sus propias vivencias. Sólo importa lo que le interesa que casualmente coincide con lo que tiene valor de mercado. Desde esa lógica, resulta bastante difícil la edificación de personas responsables, capaces de diseñar su propio trayecto vital desde la apertura hacia el otro, desde la autolimitación a un consumo responsable y desde la restricción a no dejarse seducir por los deseos artificialmente inducidos por la publicidad. Quizá sería más oportuno hablar, en estos momentos, de deseducación como factor decisivo que pudiera evitar comportamientos patológicos de difícil curación, como son los compradores compulsivos o los consumidores marca (sólo adquieren productos de marca).

En la sociedad actual, la educación también experimenta el impacto del consumismo desmedido y sin límites. Si el consumismo se caracteriza por el cambio incesante de lo que pudiera resultar interesante para la salud física, psíquica y social del ser humano, la educación tiene serias dificultades para ejercer su labor de modo

responsable en tanto que los sujetos educandos se resisten a cualquier continuidad o estabilidad (en los conocimientos, en las tradiciones, en las normas, etc.). Además, si el consumidor dirige su mirada exclusivamente a la última novedad, vive en una sucesión continua de ensayo y error que nunca consigue una satisfacción definitiva. Esta dinámica consumista afecta a la misma educación que es tomada indefectiblemente como algo de usar y tirar. Quizá sería oportuno plantear una adecuada pedagogía del deseo, en el que el consumo responsable sería su lema más representativo. Esta pedagogía debería ir estrechamente ligada a una (re-)educación de los sentidos y a una formación en la autolimitación, no sólo de que el consumo no es algo ilimitado, sino también en la capacidad de abrirse a la situación del otro, no exclusivamente a la de uno mismo, con objeto de practicar la desposesión, la renuncia responsable a ser el centro de cualquier ámbito de la vida.

¿DE QUÉ RESPONSABILIDAD ESTAMOS HABLANDO?

Con frecuencia, la responsabilidad se ha admitido como la obligación del propio individuo a responder de las consecuencias de sus propios actos. Esta visión se ha fundamentado en la idea de que el individuo es libre y por lo tanto responsable. Buena parte del pensamiento filosófico ha admitido que la responsabilidad se fundamenta en la libertad, de modo que hablar de persona responsable equivale a reconocer su libertad. Así pues, yo no soy responsable si no soy libre. Parece evidente que, por sentido común, nadie puede hacerse cargo de lo que hace si no lo hace de modo libre.

Usualmente decimos que el hombre es responsable porque es un ser libre, porque posee la capacidad de decidir sobre sí mismo y sobre todo lo que le rodea. Bajo esta perspectiva, se ha interpretado la libertad como un estar libre de, como un sustraerse al dominio de cualquier causa, sin que me condicione nada empírico que provenga de mi mente, de mi cultura o de mi sociedad. Sólo actúo conforme a la autonomía de mi voluntad por lo que es ella misma una ley. Este tipo de acción suele ser calificada de moral desde la tradición

de pensamiento kantiano (idealismo) porque descansa en la autonomía de la voluntad; es decir, la voluntad o el poder actuar según principios prácticos a priori. Ello significa que ser libre y, como tal, ser responsable, se interpreta como independencia de juicio, como estar en un estado de autonomía y de aislamiento; a fin de cuentas, estar libre de todas las relaciones y de todos los vínculos posibles. El hombre sólo entiende y ejerce su libertad si se reconoce como legislador y soberano de sus decisiones, de modo que el yo es el centro y refugio de sus decisiones, exento de cualquier vínculo e influencia externa. Esta perspectiva de la responsabilidad, subordinada a la idea de libertad, está centrada en el propio sujeto, en una visión egoísta del yo, que sólo se hace cargo de sus decisiones, de sus acciones y de las consecuencias directas de éstas. Estamos de nuevo ante un sujeto autosuficiente, individualista e irresponsable del otro y de todo lo demás, que acaba siempre con el deseo de afirmarse a sí mismo, incluso a costa de los demás y utilizar a todo lo demás como medios. Esta orientación egológica de la responsabilidad no es otra cosa que el intento de extender el propio poder sobre los demás sometiéndolos a los propios objetivos. Así pues, no hay responsabilidad más irresponsable que aquella donde el yo domina al tú (Buber, 1993).

Pero hay otro modo de entender la responsabilidad. Y para ello, hay que desterrar la idea de un yo encerrado en sí mismo y desligado de todo lo demás. Desde la antropología estructural y fenomenológica, “el hombre ya está desde siempre inserto en la realidad, ... “Lo que es” originariamente no es el hombre por una parte y lo real por otra, sino la procedencia común de una estructura unitaria y adecuada a la vida a la que llamamos “situación” o, en general, mundo” (Rombach, 2004, 222). Estas palabras de Rombach deconstruyen la idea de un individuo liberado de cualquier vínculo o relación con todo lo demás. En efecto, por nuestra condición de seres finitos e históricos, cada uno de nosotros está inevitablemente “atado” a la realidad que le circunda. Conviene no olvidar que, desde esta perspectiva realista y vitalista, el yo es imposible separarlo del mundo porque viviría en un constante exilio, como lanzado a un

espacio cósmico sin tiempo ni lugar. Más aún, todo lo que le rodea constituye el ingrediente básico de su vida, no es sólo el descrito por la ciencia, sino también es el mundo de los valores, de la religión y en definitiva de “todo aquello que le afecta”; es toda realidad en la que se sitúa y con la que se encuentra el yo y que determina sus posibilidades existenciales, su destino. Así pues, el hombre no es una isla, no vive aislado de los demás y de lo demás, sino que acontece en forma de convivencia. De ese modo, el yo no se descubre en un proceso de introspección o de pensamiento encerrado sobre sí mismo, sino frente a un tú concreto que le interpela y le responde. De este modo, el otro se impone por sí mismo, por su propia fuerza y no existe porque el yo lo haya pensado o intente demostrar su existencia. El otro está ahí, “cara a cara”, y su sola presencia ya es exigencia de reconocimiento, es llamada que espera respuesta, apelación a “mi” responsabilidad.

Entonces, no se es responsable sólo de las acciones que el yo realiza libremente sin más, sino que ser responsable consiste en una tarea que se realiza de manera concreta, en relación con la misma realidad y con los demás. No es que cada individuo sea responsable sólo de su libre albedrío, sino que obedece a la voluntad de actuar aquí y ahora juntamente con los demás. No se es responsable solitariamente, sino de y con los demás. En el pensamiento filosófico no ha habido un reconocimiento explícito a la responsabilidad como una relación con el otro y con todo lo que le rodea. Responder del y al otro constituye una nueva visión de la responsabilidad.

Ser responsable comienza, en esta nueva perspectiva, con que cada uno de nosotros “elige”, está en disposición de tomar en sus propias manos el modo de ser humano y de establecer las metas que pretende alcanzar. Hay expresiones que resumen muy bien esta idea, cuando afirmamos que un individuo es consciente de lo que hace, “sabe lo que hace”, “se da cuenta” o “comprende lo que hace”. En estas expresiones quedan resumidas en la idea de que la responsabilidad en el hombre indica la capacidad de obrar sabiendo lo que hace y por qué lo hace. Incluso, ese obrar adquiere un sentido de responsabilidad en la medida en que están orientados

por unos valores o que dicho obrar contribuye a la realización de tales valores en el mundo.

Si nos limitamos a aceptar el significado de responsabilidad sólo relacionado con lo que el propio individuo es capaz de decidir, aunque esta decisión se dirija a realizar valores, fácilmente se puede caer en la falacia de creer que estamos ante un nuevo modo de ser responsable cuando, en realidad, la responsabilidad queda encerrada en los límites de su conciencia. Si no hay alguien a quien tengo que responder, y esta respuesta está orientada a la consecución del bien moral común, la responsabilidad se reduce a los deseos de mi voluntad, a la capacidad de decidir qué quiero hacer. Y, entonces, estamos otra vez en la perspectiva egocéntrica de la responsabilidad, porque se puede preferir, por ejemplo, actuar a favor de la dignidad humana desde el respeto a la idea abstracta de humanidad y de universalidad y, sin embargo, ser indiferente al sufrimiento de millones de personas que viven por debajo del umbral de pobreza. Del mismo modo que puedo elegir hacer el bien, puedo elegir hacer el mal y, no por ello, dejo de actuar de modo responsable. Siempre que se limite la responsabilidad a la conciencia individual y a su capacidad de decidir sobre sí mismo lo que quiere hacer, aquella se libera de rendir cuentas ante el otro con el riesgo de mostrarse indiferente hacia la suerte del otro. Por todo ello, creemos muy conveniente establecer algunos argumentos que permitan dar cumplida respuesta a la pregunta que encabeza este apartado: ¿De qué responsabilidad estamos hablando?

Antes que otra cosa, parece innegable que la palabra responsabilidad es inseparable de la ética. Ambos términos mantienen una estrecha relación teórica y práctica. La responsabilidad es núcleo central de la vida moral (Niebuhr, 2003) y su discusión teórica se sitúa en la reflexión ética, sin que por ello se puedan confundir como dos caras de la misma moneda (Domingo, 2008). Centrándonos en la responsabilidad, esta se refiere siempre a pedir y dar cuenta de nuestra conducta y de nuestra vida. Para comprender el sentido de la responsabilidad, es necesario conjugar algunas premisas básicas de este término. A nuestro juicio, responsabilidad siempre

es respuesta; pero ¿responder a o de?; ¿responder a qué o de qué? ¿Responder a quién o de quién? ¿Es que ser responsable o sentirse responsable sólo depende de la respuesta de “mis” propios actos? Si la respuesta se reduce a uno mismo y de lo que uno mismo hace, la responsabilidad no sería otra cosa más que el supuesto de tener que cargar con lo que un individuo ha hecho y de sus consecuencias.

¿En qué consiste una responsabilidad radicalmente ética? ¿Será siempre una respuesta a la llamada del rostro del Otro (*Autrui*) o se responde a o del Otro (*Autre*)¹⁴? Sea como fuere, se trata de responder por y para el otro. Lévinas (2000, 83) resuelve este significado afirmando que “soy responsable de/con una responsabilidad total, que responde de todos los otros y de todo en los otros, incluida su responsabilidad. El yo tiene siempre una responsabilidad de más que los otros”. La responsabilidad cuestiona al yo (conciencia) porque se descubre como alguien que tiene que responder de o por el otro, que es anterior y primero de él. Desde esta posición, la responsabilidad se ha convertido en una de las cuestiones centrales de la ética contemporánea, hasta el punto de que aparece en la actualidad como una de las exigencias más demandadas en este nuevo siglo¹⁵ (Domingo, 2002).

La responsabilidad, desde la perspectiva levinasiana, significa respuesta a la demanda del otro, que interpela al yo. “Entiendo la responsabilidad, afirma Lévinas (2000, 79), como responsabilidad para con el otro, así pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne”. El hecho de que el yo tenga que responder al otro y por el otro no procede de ninguna decisión personal, de ninguna elección, sino que es algo previo a la conciencia o voluntad del yo; es pasividad fundamental, un padecer. “Tal pasividad, escribe Lévinas (1987, 109), sin duda es una exposición del sujeto al otro... La pasividad más pasiva... la sujeción del sujeto dice relación con mi obsesión por la responsabilidad para con el otro”. En este sentido, el sujeto no es un yo aislado, egocéntrico o ensimismado, sino la experiencia del otro como totalmente otro, que se impone pasivamente al yo como algo único que le obliga a responder de él sin que pueda decidir si lo acepta o lo rechaza;

es decir, soy responsable antes que libre y estoy obligado a responderle. Así pues, el yo tiene que responder de él antes de que él le responda y aun cuando no responda; sólo esta responsabilidad le constituye como sujeto único que ni puede evadir, ni dejar el puesto a otro. En definitiva, soy sujeto “anudado” al otro, expuesto a él por una responsabilidad que no he decidido, que es pre-originaria a mi modo de ser y me invita a ser de otro modo. Esta exposición al otro, para Lévinas, es desinterés, proximidad o generosidad, de modo que la responsabilidad para-con-el-otro es obsesión por el prójimo, como “el deber de dar al otro hasta el pan de la propia boca y el manto de las propias espaldas” (1987, 110). En último término, el otro no puede serme indiferente aún a mi pesar, porque sólo así decimos que el sujeto nace como sujeto moral, “porque se trata de salir del ‘hay’ anónimo e impersonal y la responsabilidad es antes de que el sujeto mismo se constituya en un sí mismo, en una conciencia; porque rompe la esencia y promueve a la vez al sujeto a un estatuto de sujeto para-otro, es decir, de sujeto moral” (Poirié, 2009, 21).

La cuestión del otro es un asunto crucial en la ética levinasiana. No resulta difícil admitir que vivimos en sociedad, en relación de unos con los otros, es decir, en una relación de alteridad. Pero este encuentro con el otro o con los demás tiene una clara incidencia en nuestra manera de actuar y no resulta nada fácil dejar entrar el

otro en mi vida porque, en cierto sentido, no hay nada más molesto que el prójimo. “El otro es lo que me impide ser un hedonista que quiere vivir en medio de los goces, un yo burgués dedicado a sus intereses” (Finkielkraut, 1986, 106). Ello nos conduce, si se opta por una responsabilidad radicalmente ética, al reconocimiento del otro no sólo desde una posición intimista o privada, sino también que el otro exige ser reconocido en el mundo. Estamos, pues, ante la primacía del otro como realidad que constituye al hombre como tal; o dicho de otro modo: mientras que otros planteamientos sobre la relación interpersonal han concedido más importancia al yo (idealismo) o a una relación equilibrada, simétrica, entre el yo y el tú (personalismo dialógico), el planteamiento ético de Lévinas nos sitúa en una posición más radical: no sólo concede primacía a la relación con el otro, sino que le confiere superioridad respecto del yo. El otro es el que tiene derecho a exigir. En este sentido, la relación entre el yo y el otro es asimetría fundamental porque no hay reciprocidad, no puedo esperar que el otro también sea responsable respecto de mí. Eso es asunto suyo. “Yo soy responsable del otro sin esperar la recíproca, aunque ello me cueste la vida. La recíproca es asunto suyo” (Lévinas, 2000, 82).

En esta reducción de la responsabilidad, de ser responsable del otro sin ninguna opción, el sujeto se convierte en rehén del otro. Puede resultar algo extremo y que llame a escándalo el hecho de que, como escribe Lévinas (2000, 83), “soy responsable incluso de la responsabilidad del otro”. En el fondo, nuestro autor quiere oponer el yo activo y de la modernidad (autosuficiente) a un yo sensible, vulnerable y receptivo del otro. El sujeto moral sólo es moral si acoge al otro como es y le responde en concreto. Y tiene un especial significado ser-para-el-otro. “Responder al otro es darse y dar, lo cual sólo puede hacerse efectivo a través de la sensibilidad y la corporalidad” (Pérez Quintana, 2007, 174). No es fácil ver a dónde va la realización de la responsabilidad levinasiana desde el sujeto humano, que es en sí mismo, hasta que se “hace de otro modo”; es decir, Lévinas lleva al límite la desnucleación del mismo sujeto hasta convertirlo en ser de otro modo. El uno-para-el otro quiere decir

¹⁴Conviene no olvidar que, en francés, los vocablos *autrui* y *autre* significan indistintamente el otro y ambos coinciden con el significado de prójimo. Pero admite un pequeño pero importante matiz: el otro concreto (*autrui*) y el otro general (*autre*). Este último significado hace referencia a los otros, a todo el mundo menos a nosotros.

¹⁵En las últimas décadas del pasado siglo, el horizonte de discurso sobre la responsabilidad estaba centrado en la ecología, habida cuenta de los desastres naturales ocurridos hasta ese momento en el mundo. Una confianza excesivamente depositada en los avances tecnológicos pedía responsabilidades para con la naturaleza. Vid. H. Jonas (1979/1994) *El principio de responsabilidad*. En busca de una ética para la era de la técnica. Barcelona, Herder; y J. Passmore (1974/1978) *La responsabilidad del hombre ante la naturaleza*. Ecología y tradiciones en Occidente. Madrid, Alianza. En la actualidad, se habla de la “eclosión del otro”, ese otro afectado por las situaciones trágicas ya sea de procedencia natural o de origen social (violencia de género, emigración, nacionalismo político, fanatismo religioso, miseria injusta, víctimas de la colonización o descolonización, etc.).

expresamente que uno debe dar al otro, “es el ser que se deshace de su condición de ser: el des-inter-és” (Lévinas, 2000, 84). Un ente o un espíritu no pueden hacerse cargo del otro, sino sólo quien es cuerpo y sensibilidad, esto es, a través de la corporalidad. “La subjetividad humana, dice Lévinas (2006, 226), es de carne y hueso”. Es tan decisiva la relación del dar y dar-se con la corporalidad que determina al sujeto moral como cuerpo. Así pues, no deja de resultar especialmente sugerente esta identificación que hace Lévinas de la subjetividad con la sensibilidad y ésta con la corporalidad que se manifiesta en receptividad, paciencia y generosidad.

Pero, ¿cómo se ha de concretar la respuesta que me dirige el otro? ¿Cómo responder a la demanda que me dirige el otro con su sola presencia? Puesto que hay muchos otros, rostros a los que responder, surge la inquietud de cómo hacerlo. Conviene no olvidar que la fuente de moralidad en Lévinas es la relación cara a cara y lo que en esa relación se activa. Ya hemos insistido más arriba que el sentido de la responsabilidad radicalmente ética es el ser-para-con-el-otro, lo que nos impulsa a salir de nuestra propia subjetividad hacia el otro. Entonces, ¿Cómo ocurre todo ello? Si lo que verdaderamente tiene importancia es la relación entre seres con rostro, esos seres “no se pueden reducir a lo “Mismo”, porque son incommensurables, inabarcables: infinitos” (Altuna, 2010, 253). En otros términos, se trata de una relación que supone sentir y no olvidar que el otro es infinito, que no se puede hacer una labor de sumisión de él a la idea que el yo se hace de él. Esta afirmación nos advierte de la tentación de reducir al Otro a lo “Mismo”, convirtiéndolo así en objeto de dominio y de poder. Cuando nos relacionamos con otras personas, habitualmente accedemos al otro a través de los mecanismos de percepción: vemos a alguien (vista), lo conceptualizamos (pensamiento), lo clasificamos, lo estereotipamos (normas sociales) y proyectamos sobre él nuestros prejuicios (cultura). Es lo que denominamos la identidad de una persona y buscamos respuesta a la pregunta ¿quién es? o ¿quién eres? Este modo de acceso al otro es fuertemente criticado por Lévinas de modo que toda la labor que el yo pueda hacer de comprensión, de objetivación y de comparación

del otro, me resulte realmente imposible abarcarlo en una idea. Por eso Lévinas insiste en que el rostro del otro no se ve, ni se piensa, sino que sólo es significación. Y esa significación sobrepasa cualquier forma habitual de percepción del otro. Lévinas insiste en la desnudez del rostro o que el rostro está desnudo. “Rostro, lenguaje anterior a las palabras, lenguaje original despojado de la compostura que le aportan los nombres propios, los títulos y géneros del mundo” (Lévinas, 2006, 266). Así pues, la relación con el otro comienza con la abstracción de la singularidad y de la identidad concreta del otro. Sin embargo, se corre el peligro de mantenerse alejado y frío de la situación concreta del otro, por lo que el cara a cara con el otro tiene que ser una conmoción de entrañas, relacionada con el amor, el cuidado, la amistad y la intimidad. Al tratarse, por tanto, de aceptar y de tomar conciencia de la situación concreta del otro, especialmente es dejarse conmover por la debilidad, por la llamada de la debilidad del otro; como escribe Benhabib (2006, 182), “nos centramos en la individualidad. Tratamos de entender las necesidades del otro, sus motivaciones, lo que busca y lo que desea”. Al centrarse el yo en la singularidad del otro, no significa que se olvide de lograr lo humano en el otro, sino que se trata de ir hacia ello, movido por la singularidad del otro. Lévinas habla de la figura de la viuda, del huérfano y del extranjero como figuras de la debilidad humana que reclaman una respuesta-responsable en seres concretos. La fuente viva de la ética levinasiana es la singularidad. “Lévinas insiste en que la singularidad única e irremplazable de las personas no tiene ninguna oportunidad de que se la tenga en cuenta, si no se empieza por ella y si no se vuelve a ella” (Chalier, 2002, 104).

La ética levinasiana o ética del rostro (Altuna, 2010) viene a acentuar el componente emocional o vida afectiva del sujeto tan necesario para que la respuesta de uno hacia el otro no divague en abstracciones frías, en imperativos incondicionados o en explicaciones abarcadoras y rigurosamente coherentes. Si no se produce una estrecha relación de nuestra experiencia sensible de otros concretos y nuestra motivación de actuar aquí y ahora, resultará muy difícil

que la respuesta llegue a humanizar al otro concreto. Sin el necesario impulso vital, cálido, de nuestra voluntad no es posible hacer realidad la responsabilidad para-con-el-otro. Este impulso no está cargado sólo de emoción piadosa, sino es un claro sentimiento de compasión por la suerte concreta del otro (Ortega y Mínguez, 2007).

HACIA UN ITINERARIO PEDAGÓGICO DE LA RESPONSABILIDAD

Llegado a este punto, parece evidente que aquí se opta por el planteamiento ético levinasiano como substrato de una educación en y para la responsabilidad. En la actualidad, Lévinas ha irrumpido con fuerza en el escenario del pensamiento educativo (Mèlich y Boixader, 2010; Mínguez, 2010; Egéa-Kuehne, 2008; Ortega, 2004). Creemos que la aportación de Lévinas se sitúa en la frontera entre la ética y la metafísica, allí donde el hombre está en búsqueda de lo humano. Y es precisamente en esa frontera donde, a nuestro juicio, se encuentra el punto de conexión entre Lévinas y una nueva orientación de la teoría y práctica educativa. ¿A qué nos invita pedagógicamente Lévinas?

Es evidente que E. Lévinas no fue un pedagogo profesional, ni tampoco podemos encontrar entre sus escritos un discurso pedagógico. Sin embargo, ocupó el cargo de director de la Escuela Normal Israelita Oriental durante bastantes años del pasado siglo (París, 1946-1961), lo que le sirvió para simultanear su labor como filósofo y como docente. De los testimonios de varios de sus discípulos (Malka, 2006), parece deducirse que el legado educativo de Lévinas se reduce a una palabra: huella. Es decir, son huellas de un hombre que, a la vez, son huellas de humanidad. De un modo u otro, a través de multitud de detalles y de situaciones, en ocasiones contradictorias, Lévinas dejó marcas imborrables en sus discípulos porque, sin duda, su vida consistió en una pasión ética, en la transmisión de una ética vivida. Y esa pasión se dejó entrever en la gran exigencia de rigor moral en la vida de todos los días, que se manifestaba hasta en los hechos más insignificantes y pequeños. Uno de sus discipu-

los afirma que con la lectura de autores rusos (Dostoievski especialmente), el comentario de *Le Monde* acerca de lo que ocurría a su alrededor, la ternura y la disciplina aplicada a sus alumnos y con otros recuerdos, “sedujo a muchos de sus discípulos precisamente contra la imperturbabilidad del intelectualismo, incluso contra la indiferencia, cuestionando el imperio de la razón. En aquellos momentos, el Sr. Lévinas se revelaba a sí mismo como un poeta de posibilidades extraordinarias sobre la psique humana” (Bouganin, 2008, 19). El testimonio dado por Lévinas ha sido una lección invisible pero a la vez inquebrantable de compromiso con lo que hay que hacer para que este mundo sea más humano, porque es necesario algo más que discursos, conocimientos y saberes para hacer realidad los valores. Nuestra memoria acumula un amplio repertorio conocimientos y experiencias, de enseñanzas y de aprendizajes que contradicen lo que habitualmente se dice y lo que dice nuestro comportamiento como educadores. “Y hay que ser capaz de oír, en una enseñanza o en un testimonio, aquello en lo que se vincula a los valores básicos de la humanidad para hacer de ello un punto de apoyo para nuestra determinación. El valor de levantarse contra la indiferencia y la ley del más fuerte es irreductible a cualquier explicación racional” (Meirieu, 2004, 232).

Así pues, siguiendo la estela de la ética levinasiana, queremos indagar en el modo de educar personas responsables, personas que se hagan cargo del otro, de su realidad y encargarse de ofrecer una respuesta adecuada a la demanda del otro. Somos conscientes de que introducir el valor de responsabilidad en el mundo educativo encierra una multitud de significados y perspectivas, lo cual nos sitúa en un escenario en donde hablar de responsabilidad no es una cuestión sencilla. No sólo resulta compleja la tarea de educar por las numerosas demandas que provienen de nuestra sociedad en evolución acelerada, sino que también los mismos agentes educativos están sometidos a un proceso constante de revisión y de cambio, por lo cual es bastante arriesgado aventurarse a establecer unos criterios que puedan dar cumplida cuenta del propósito que se busca.

De cualquier modo, aquí sólo intentamos esbozar un itinerario

pedagógico para formar personas capaces de hacerse cargo la realidad del otro, de cargar personalmente y de encargarse del otro por encima del yo. Esta perspectiva representa una interpretación pedagógica de la tarea ética: el ser humano está obligado a encargarse de la realidad y a cargar con ella, no sólo como individuo y miembro de una sociedad, sino también como sujeto solidario de la especie humana (Ellacuría, 1991). Quizá sea un propósito desmesurado aspirar a educar de este modo, esto es, a que la educación sea ética, radicalmente ética, alejada de todo intelectualismo fuertemente cargado de un individualismo egocéntrico e interesado sólo por el propio yo. Desvelar lo que hay que hacer respecto al prójimo y cómo hay que hacerlo constituye, a nuestro juicio, el centro de atención pedagógica de una educación que aspira a lograr personas responsables o personas educadas éticamente.

Entendemos, de entrada, que nos hallamos situados en el terreno de la acción y del compromiso personal. No estamos pues en el espacio exclusivo del saber sobre la responsabilidad, aunque no podemos prescindir de la luz que emana de la sabiduría levinasiana para encauzar las energías personales hasta que lleguen a plasmarse en la conducta el valor de la responsabilidad ética. Por ello, creemos que hay tres momentos fundamentales y diferenciados, aunque íntimamente entrelazados, acerca de la educación de la responsabilidad: inteligencia en conocer la realidad o saber mirar a la realidad; esa mirada no debe quedarse en la mera contemplación, sino que debe mover a cargar con esa realidad y con la realidad del otro. Es decir, se trata de una inteligencia comprometida con abrir paso a la humanización del otro, no tanto desde la erudición y el discurso, aunque necesario, sino especialmente desde la compasión que brota de las entrañas humanas. Y desde la capacidad que emana de comprender la realidad y de compartir el sufrimiento del otro descubrir alternativas de solidaridad, bien sean de carácter individual e inmediato hacia el otro concreto, o bien de carácter social que se traducen en estructuras solidarias hacia un futuro deseable y honesto para que la realidad sea de otro modo.

No es tarea fácil hacerse cargo de la realidad cuando se produ-

ce una tendencia a afrontarla como simple curiosidad intelectual o incluso como crítica de lo que está pasando. Con frecuencia, en educación hemos reducido nuestra visión del ser humano a un ser pensante, un ser principalmente cognoscente y que, por ello, la formación de la persona debe centrarse en esta capacidad humana. No pocas situaciones de enseñanza-aprendizaje están encauzadas a lograr el desarrollo de la cognición humana como principal objetivo de la formación. Sin embargo, la antropología insiste con argumentos de distinto signo ideológico que el ser humano es un ser corpóreo, que posee un cuerpo a partir del cual piensa, hace o siente, en donde todo lo cognitivo está atravesado de sentimiento y de voluntad. De ahí que no pueda hacerse una educación de otro modo si se reduce su formación a una de sus dimensiones o, incluso, olvida las demás dimensiones corporales. Por ello, entendemos que es necesario y hasta urgente, en el momento actual, una pedagogía de los sentidos humanos.

Se puede comenzar por enseñar y aprender a mirar. Cuando aquí hablamos de saber mirar la realidad no es una figura retórica para dejarse deslumbrar por ella y ocultar la verdad que la misma realidad encierra. Hay discursos y personas que dan un rodeo ante la realidad y el sufrimiento del otro. Es obvio que una de las vías de acceso a conocer la realidad es a través de los sentidos humanos; en concreto, por medio de la vista. No hay lugar a duda, pues, cuando decimos que la realidad está a la vista o que la realidad se ve. Pero ¿cómo se ve? La vista es el órgano a partir del cual accedemos de modo instantáneo y simultáneo a la realidad de modo global. Ello nos indica que la información que recibimos por este sentido es abrumadora, lo cual nos obliga a analizar los datos percibidos. Y no siempre ocurre así. Recibimos de nuestra vida cotidiana una cantidad enorme de información; y a la vez, asistimos a un cúmulo no pequeño de situaciones de las que habitualmente de tanto ver, puede ocurrir que no se vea. Esta expresión es un modo de señalar la ceguera ante la realidad concreta que aparece ante mí o ante el sufrimiento concreto del otro. Y esta ceguera puede provenir de la ideología neoliberal que impregna a nuestra conciencia y conforma

la cosmovisión de nuestra democracia. A juicio de A. Cortina (2005), el mito del contrato configura el sentido y la práctica social dentro de nuestro sistema de convivencia neoliberal. Bajo este supuesto, la organización social está orientada a la defensa de los derechos e intereses particulares de cada individuo que quedan suscritos en un contrato, entiéndase bien, en las leyes y convenios que regula las relaciones de las personas. De este modo, no hay más obligaciones para con el otro que aquellas contraídas según una relación contractual. Esta perspectiva da sentido a una forma de ser persona y de relacionarse con los demás: no soy responsable del otro, sólo de mí y de mis acciones que aspiran a garantizar mi seguridad y mi supervivencia. Entonces, el individuo no tiene más obligaciones que aquellas establecidas en cualquier forma de contrato que, en el fondo, viene a garantizar la defensa del interés particular y la primacía del yo. Se trata, por tanto, de una visión cainita de las relaciones humanas: no soy responsable del suerte del otro porque no hay ningún contrato fuera de lo estrictamente legal que pueda obligarme a ello. La inexistencia de responsabilidades éticas para con el otro ha sido denunciada por varios pensadores actuales (Horkheimer, Solzhenitsyn, Berlin, Bauman, Todorov, Reyes Mate, etc.), especialmente desde la conmoción por el horror de los totalitarismos del pasado siglo (nazi y comunista). Y es que resulta que, para bastantes mentes individualistas, no hay ninguna “buena razón” para que debamos asumir la suerte del otro, para que tengamos que preocuparnos por el prójimo y seamos morales. En una sociedad como la nuestra, donde la utilidad y el consumo gobiernan la conducta de nuestros conciudadanos, las personas inútiles y pobres tienen hipotecado su derecho a la felicidad.

A la vista de lo anterior, sería muy oportuno abrir los ojos a la realidad, despertar una especial sensibilidad de mirar a nuestro alrededor para tomar conciencia de lo que realmente ocurre. En esta difícil y complicada tarea, es necesario que los educadores sean quienes a través de los distintos procesos de enseñanza - aprendizaje generen un espacio de confianza en donde la suerte del otro sea reconocida. Una educación basada en la desconfianza constituye un

potente destructor de lo que se transmite y lo aprendido se identifica con el engaño, el interés egoísta y la opacidad moral (Luhmann, 1996). Para que los procesos de transmisión inspiren confianza, los educadores son quienes tienen que ofrecer en su vida cotidiana ser testimonio de la acogida del otro (Mínguez, 2010). Esta forma de ser educador está más cerca de la figura del sabio que del técnico, sin que por ello, deba excluirse una a favor de la otra. Ambas formas de actuar educativamente son complementarias; sin embargo, en esta situación, la labor del educador no consiste tanto en mostrar la verdad de los conocimientos científicos, como la de aquél o aquélla que ofrece soluciones puntuales y enmarcadas en un aquí y ahora muy concreto.

La presencia y el testimonio sabio del educador precisa de algunas condiciones pedagógicas. Duch (2004) señala que, frente a la incontenible aceleración de nuestro tiempo y degradación de nuestro espacio de convivencia, es necesario no sólo la recuperación de la confianza e incluir el testimonio en la profesión docente, como ya hemos señalado, sino la de establecer ámbitos sosegados que nos permita reconducir el ritmo frenético de nuestra vida personal y comunitaria. Frente a una sociedad que habla de oídas, la educación de la escucha atenta y de la palabra con sentido humano adquiere relevancia pedagógica de primera magnitud. Una educación de los sentidos abarca necesariamente al oído y a la voz. En efecto, ir más allá de aprender de oído, de lo que simplemente resuena, hacer un esfuerzo de comprensión de lo que se oye, son modos de insistir en que el educador debe transmitir aquello que lleve a la reflexión y a la crítica, a encontrar criterios para dar respuesta a los problemas actuales; además, la transmisión de la palabra es un importante factor pedagógico para tomar conciencia de la realidad.

Transmitir palabras, no sólo de tipo oral, sino especialmente a través de la lectura constituye una actividad bastante edificante de personas críticas frente a las pautas impuestas por los sistemas de moda y las formas actuales de vida que emanan de los medios de comunicación. Es cierto que la lectura está en crisis en nuestras instituciones escolares (García Padrino, 2005), crisis que entende-

mos como oportunidad de que la lectura no se convierta en un elemento despersonalizador, burocrático, uniforme o mecánico. Ello nos invita a que la lectura no sea una actividad aburrida, pasiva y desinteresada ante la vida. Lo cual nos lleva a concebir la lectura como un proceso de toma de conciencia de la realidad frente a la amenaza de la brutalidad en todos los órdenes de la vida personal y en común, frente a la irrelevancia de lo que se transmite como si fueran “drogas sociales” que adormecen la conciencia individual, frente a la obsesión por ir a la moda y al ritmo que marca el consumo de nuestra sociedad, frente a los desafíos del mundo contemporáneo (Innenarity y Solana, 2011; Jarauta, 2010), en definitiva, frente al alejamiento del otro y de su realidad destructora lo de humano y humanizador.

Por otra parte, cargar personalmente con la realidad constituye el eslabón siguiente de hacerse cargo de ella. Entonces, ¿qué otra cosa se puede hacer ante el sufrimiento del otro y ante su realidad concreta? Habitualmente se reacciona sobre los derroteros de la compasión y del reconocimiento con todos y cada uno de los seres humanos concretos, a quienes consideramos nuestros iguales, mercedores de justicia. Hacerlo así es impulsar el nacimiento de una conciencia ética personal como responsable ante los otros y ante la comunidad. Y esta conciencia se traduce en tareas de “dar cuenta” no sólo de lo que hacemos, sino de aquellas por las que nos hacemos responsable de él, que comprende el acercamiento, el cuidado y la ayuda. Manen (1998, 151) insiste en el hecho especial de ver y sentir en uno mismo la experiencia de la vulnerabilidad del otro. “Cuando yo veo que el otro es una persona que puede ser herida, dañada, que puede sufrir, angustiarse, ser débil, lamentarse o desesperarse, [es] cuando puedo abrirme al ser esencial del otro”. La vulnerabilidad del otro experimentada en mí mismo evita que el yo se cierre sobre sí mismo, por lo que le lleva a hacerse responsable del otro desde la atención y el cuidado. Se trata de acoger, en definitiva, con las propias entrañas la situación del otro, de compartir el sufrimiento del otro (cum-pati = padecer con). Al hablar aquí de compasión como componente central de hacerme responsable

o cargar personalmente el sufrimiento del otro, no debe confundirse con un sentimiento de lástima que se sabe lejos de la situación del que sufre, y apostar por lo inmediatamente sentido a causa de la carencia, la privación y la necesidad del otro en su situación concreta (Ortega y Mínguez, 2007). Por ello, el compadecido y el compadecedor se saben mutuamente vulnerables, débiles, lo cual invita a la reciprocidad asimétrica, a una acción de ayuda desde el puro don, desde el dar y el darse-al otro. Desde ahí, el camino de la compasión es acercarse al otro, arriesgarse y exponerse, no dar un rodeo o elaborar un discurso sobre las causas de su sufrimiento. Ello nos lleva a tomar la decisión de ir hacia el otro o ir en contra del otro. Mientras hay un tipo de acción que presuntamente intenta ayudar pero que, en el fondo, intenta arrastrar al otro hacia él, hay otro movimiento que va de él hacia el otro. Esta acción es hospedar al otro, aquella es colonizar al otro. En el terreno educativo ocurre con bastante frecuencia que el educador intenta que el alumno vaya a conocer lo que él cree, que piense y actúe conforme a los patrones de conducta establecidos. Sin embargo, un educador que va hacia el alumno es aquel que dialoga, que acoge al otro, que comparte y que camina con el otro hacia aquello que le edifica como ser humano (Mínguez, 2010). Bajo estas coordenadas, ser responsable es dar respuesta del otro y al otro a través de acciones de cuidado (care). Este es, por tanto, el sentido de la acogida en educación que proviene de un sentimiento de compartir el sufrimiento del otro y su situación concreta.

Si la educación para la responsabilidad se redujese sólo a compasión, ser responsable derivaría únicamente en acciones asistenciales o rehabilitadoras de la situación concreta del otro. Si además de la compasión y el reconocimiento, hay voluntad de hacer que cada persona participe en la construcción de un proyecto común de sociedad, una sociedad que se construye sobre la base del respeto a los derechos humanos, educar de modo responsable consiste en la creación de estructuras solidarias que permitan la construcción de un nuevo imaginario social, una sociedad civil que llegue a ser de otro modo. Hace unos años, W. J. Clinton escribía en un periódico

español (El País, 16/01/2002) un artículo con el título “La lucha por el siglo XXI” en el que describía con bastantes dosis de honestidad un horizonte posible para nuestro mundo: “la solución positiva dependerá de que todos podamos desarrollar un nivel de conciencia lo suficientemente alto como para comprender las obligaciones y responsabilidades que tenemos los unos con los otros. Para que la interdependencia sea un bien en vez un mal, tenemos que reconocer que nuestra humanidad común es más importante que nuestras diferencias”.

Una educación de la responsabilidad ética comienza por la integración y la acogida del otro en su situación concreta. Es sentirnos solidarios de una historia común que nos hace cada vez más interdependientes. Es solidaridad con todos y cada uno de los seres humanos concretos, a quienes consideramos merecedores de justicia social y sujetos de derechos. En este sentido, educar de modo responsable equivale a educar personas en los valores de la solidaridad compasiva y de la justicia social. Y para ello se requieren no sólo de acciones asistenciales, sino también de acciones comprometidas en la vida social. Estamos, por tanto, en el ámbito de la acción socio-educativa. Se trata por tanto de un encuentro, no sólo con la persona sufre y con su situación concreta, sino también la de asumir un compromiso político que lleve a remover las estructuras sociales que generan injusticia, sufrimiento, dependencia y marginación (Ortega y Mínguez, 2001). Aquí la solidaridad no se reduce al movimiento intimista de la compasión, sino que se amplía a la promoción de una justicia humanizadora para todos. En este sentido, nos situamos en una educación para la integración que pasa necesariamente por aprender a imaginarnos y a pensar en los otros de otra manera.

A menudo, nos asombramos de nuestra incapacidad de acoger al otro tal como es, especialmente si es lejano o culturalmente diferente a nosotros. Intentamos acercarnos a él a través de una “comprensión intelectual”, un conocimiento de la cultura del diferente o de su realidad distinta de la nuestra. Pero tenemos que aprender a considerar las fronteras de la nacionalidad, de la etnia o de la clase

social como moralmente irrelevantes. Marta Nussbaum (1999) señala el ejemplo de los goyim¹⁶ que arriesgaron su vida por salvar a judíos del horror nazi, a perder todo cuanto les era cercano y querido para salvar a un desconocido, sin estar obligados a hacerlo. Chalier (2002), por su parte, aporta el ejemplo del movimiento de la Rosa Blanca, un grupo de jóvenes universitarios que recurrieron a la resistencia pacífica como única solución para paralizar a los nazis y a su inhumana máquina bélica.

Aprender a mirar a todos los seres humanos como conciudadanos para que vivan como nos gusta es un proceso laborioso de cambio de mentalidad y de actitudes. En concreto, incluye el desarrollo de una actitud de acogida de las situaciones excluyentes y un compromiso con individuos y organizaciones que apuntan hacia otro mundo posible. Por ello, frente una educación generadora de un “pensamiento único”, que promueve modelos de desarrollo y modos de vida basados en el consumo, se necesita cuestionar este mito de nuestra sociedad y anticipar otros modos de vida posibles. Quizá habrá que vivir con menos, porque es una exigencia impuesta por la limitación de los recursos naturales. Entonces, de lo que se trata es de educar para vivir bien con menos y en condiciones de justicia y equidad. “Esta nueva visión permitirá establecer alternativas, recuperar lo valioso y explorar caminos inéditos que permitan vivir en armonía social y en paz con el planeta” (Herrero, 2009, 39). Por otra parte, la integración de la persona culturalmente diferente no puede limitarse a un conocimiento de su cultura, de sus costumbres y tradiciones. Implica la integración de todos en una sociedad basada en el reconocimiento de todos, una sociedad que se construye desde un hacer juntos en lo que comúnmente nos importa y afecta (Vila, 2007).

Aún queda mucho camino por recorrer para que la responsabilidad sea una respuesta válida a los desafíos del presente. Desgraciadamente, vivimos en una sociedad altamente individualista,

¹⁶Un goyim, en el pensamiento hebreo, es un no judío. Para un judío, un goyim tiene la consideración de “animal”, de “ganado”, en definitiva, de no persona.

narcisista y cuando nos sentimos inseguros, no dudamos en radicalizar nuestras actitudes vitales buscando así protegernos de la amenaza de los otros. Si anhelamos otro mundo posible y educar personas realmente responsables, es indispensable abandonar tanta actitud egocéntrica y vivir desde unos presupuestos éticos que haga posible una educación que integre al otro. Desde aquí apostamos por una educación que sirva como resistencia ante el mal humano, aquel que destruye nuestras vidas y nos convierte en enemigos. Hacerse cargo del otro en educación es un reto inaplazable que pone a prueba nuestra condición básica de seres humanos. A fin de cuentas, educar es un acto de responsabilidad para con el otro. Hacemos nuestras las siguientes palabras de H. Arendt (1996, 208) como corolario de este trabajo: “La educación es el punto en el que decidimos si amamos al mundo lo bastante como para asumir una responsabilidad por él y así salvarlo de la ruina que, de no ser por la renovación, de no ser por la llegada de los nuevos y los jóvenes, sería inevitable”.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTUNA, B. (2010) *Una historia moral del rostro*. Valencia, Pre-Textos.
- ARENDE, H. (1996) *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península.
- ARENDE, H. (2007) *Responsabilidad y juicio*. Barcelona, Paidós.
- BAUMAN, Z. (2001) *La posmodernidad y sus descontentos*. Madrid, Akal.
- BAUMAN, Z. (2004) *Ética postmoderna*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- BAUMAN, Z. (2005) *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona, Anthropos.
- BAUTISTA, J. M.; MORA, B. Y GATA, M (2005) *La televisión dominada: algunas limitaciones de la TV en educación y argumentos para una competencia televisiva*. *Comunicar: Revista Iberoamericana de Comunicación y Educación*. N° 25, 2 (consulta on line: HYPERLINK “<http://www.revistacomunicar.com>” *www.revistacomunicar.com*, fecha: 14 sept. 2011).
- BÉJAR, H. (1993) *La cultura del yo*. Madrid, Alianza Universidad.
- BENHABIB, S. (2006) *El ser y el otro en la ética contemporánea. Feminismo, comunitarismo y posmodernismo*. Barcelona, Gedisa.
- BERNETE, F. (2010) *Usos de las TIC, relaciones sociales y cambios en la socialización de las y los jóvenes*. *Revista Estudios de Juventud*. 88, 97-114.
- BOCOCK, R. (1995) *El consumo*. Madrid, Talasa.
- BOUGANIM, A. (2008). *Lévinas pedagogue*. En Egéa-Kuehne, D. (Ed.) *Levinas and Education*. Abingdon (Oxon), Routledge.
- BRÄNDLE, G. (2007) *Consumo y cambio social en España: evolución en el equipamiento doméstico*. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. 120, 75-114.
- CASTELLS, M. (2006) *La sociedad red: una visión global*. Madrid, Alianza Ed.
- CHALIER, C. (2002) *Por una moral más allá del saber. Kant y Levinas*. Madrid, Caparrós ed.
- CORTINA, A. (2005) *Alianza y Contrato. Política, ética y religión*. Madrid, Trotta.
- CRUZ, M. (2007) *Cuando son muchas las voces*. En Aramayo, R. y Guerra, M. J. (eds.) *Los laberintos de la responsabilidad*. Madrid – México, CSIC y Plaza y Valdés.
- DOMINGO, A. (2002) *Educación para una ciudadanía responsable*. Madrid, Ed. CCS.
- DOMINGO, A. (2008) *Ética para educadores*. Madrid, PPC.
- DUCH, L. (2004) *Estaciones del laberinto. Ensayos de antropología*. Barcelona, Herder.
- EGÉA-KUEHNE, D. (2008) (Ed.). *Levinas and Education. At the intersection of Faith and Reason*. Routledge, Abingdon.

- ELLACURÍA, I. (1991) *Filosofía de la realidad histórica*. Madrid, Trotta.
- ENZENSBERGER, H. M. (1994) *Perspectivas de guerra civil*. Barcelona, Anagrama.
- FINKIELFRAUT, A. (1986) *La sabiduría del amor*. Barcelona, Gedisa.
- GARCÍA PADRINO, J. (2005) *La promoción de la lectura: una permanente tarea educativa*. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 37-51.
- HERRERO, Y. (2009) *Objeciones al desarrollo: una mirada crítica al concepto de progreso*. *Pueblos*. *Revista de información y debate*. N° 39, 37-39.
- Innenarity, D. y Solana, J. (2011) *La humanidad amenazada: gobernar los riesgos globales*. Barcelona, Paidós.
- INNERARITY, D. (2006) *El nuevo espacio público*. Madrid, Ed. Espasa Calpe.
- JARAUTA, F. (2010) *Desafíos del mundo contemporáneo*. En Costas, A. (coord.) *La crisis de 2008. De la economía a la política y más allá*. El Ejido (Almería), Fundación Cajamar, 333-344.
- LÉVINAS, E. (1987) *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca, Sígueme.
- LÉVINAS, E. (2000) *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*. Valencia, Pre-textos.
- LÉVINAS, E. (2006) *Dios, la muerte y el tiempo*. Madrid, Cátedra.
- LUHMANN, N. (1996) *Confianza*. Barcelona, Anthropos.
- MALKA, S. (2006) *Emmanuel Lévinas. La vida y la huella*. Madrid, Trotta.
- MANEN, M. (1998) *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona, Paidós.
- MAÑAS, E. Y OTROS (2006) *El impacto de las TIC en las formas de consumo familiar*. *Economía industrial*. 360, 61-76.
- MARÍAS, J. (1996) *Persona*. Madrid, Alianza Editorial.
- MEIRIEU, PH. (2004) *Referencias para un mundo sin referencias*. Barcelona, Graó.
- MÈLICH, J. C., Y BOIXADER, A. (CORDS.) (2010) *Los márgenes de la moral. Una mirada ética a la educación*. Barcelona, Graó.
- MÍNGUEZ, R. (2010) *La escuela hoy en la encrucijada: hacia otra educación desde la ética de E. Lévinas*. *Teoría de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*. 22 (2), 43-61.
- NIEBUHR, H. R. (2003) *El yo responsable*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- NUSSBAUM, M. (1999) *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Barcelona, Paidós.
- ORTEGA, P. (2004) *Educación moral como pedagogía de la alteridad*. *Revista Española de Pedagogía*. 62 (227), 5-30.
- ORTEGA, P. Y MÍNGUEZ, R. (2007) *La compasión en la moral de A. Schopenhauer: implicaciones educativas*. *Revista de la Educación*. *Revista Interuniversitaria*. 19, 117-137.
- ORTEGA, P. Y MÍNGUEZ, R. (2001) *Los valores en la educación*. Barcelona, Ariel.
- OSE (2009) *Sostenibilidad en España 2009*. Madrid, Mundi – Prensa Libros.
- PÉREZ QUINTANA, A. (2007) *Ética de la responsabilidad sin ontología: Emmanuel Lévinas*. En Rodríguez, R. y Guerra, M. J. (coord.) *Los laberintos de la responsabilidad*. Madrid, Plaza y Valdés, CSIC. Págs. 153-182.
- POIRIÉ, F. (2009) *Emmanuel Lévinas: ensayos y conversaciones*. Madrid, Arena libros.
- RITZER, G. (2005) *La Mcdonalización de la sociedad*. Barcelona, Ariel.
- ROMBACH, H. (2004) *El hombre humanizado. Antropología estructural*. Barcelona, Herder.
- RUBIO, A. (2010) *Generación digital: patrones de consumo de Internet, cultura juvenil y cambio social*. *Revista Estudios de Juventud*. 88, 201-221.
- SCHÜTZ, A. (1964/1976) *Collected Papers II: Studies in Social Theory*. The Hague: Martinus Nijhoff. 4ª ed.
- SCHULZE, G. (2005) *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt, Campus Verlag GMBH.
- SENNET, R. (2011) *El declive del hombre público*. Madrid, Anagrama (original de 1974).
- SPINOZA, B. (2000) *Tratado de la reforma del entendimiento*. Barcelona. El Aleph Editores.
- VILLA, E. S. (COORD.) (2007) *Pedagogía de la alteridad*. Madrid, Popular.

La responsabilidad como repuesta educativa, se terminó de imprimir en Noviembre de 2011 en los talleres gráficos de Laredo Impresores, en Mexicali, Baja California. Se Utilizó para su composición tipografía Book Antiqua. La edición consta de 200 ejemplares.