



Instituto Social León XIII
Centro para la Investigación y Difusión
de la Doctrina Social de la Iglesia

**ESCUELA Y FAMILIA:
DEMANDAS Y EXIGENCIAS EN LOS
ACTUALES PROCESOS DE
SOCIALIZACIÓN**

Pedro Gil Larrañaga
Instituto San Pío X

**LOS NUEVOS ESCENARIOS DE LOS PROCESOS
DE SOCIALIZACIÓN Y LA FAMILIA**

VII Seminario – 2008
Majadahonda

**Fundación Pablo VI
Facultad de CC.PP. y Sociología León XIII**

Escuela y familia: demandas y exigencias en los actuales procesos de socialización.

Pedro Gil Lañarraga

Tal como hoy se dan las relaciones de Escuela y Familia con los procesos de la Socialización y tal como se dan entre ambas instituciones, es necesario ser cautos, apuntar alto.

Tal como están las cosas, lo más importante es tomar perspectiva, orientarse, ser capaz de interpretar lo que ahora mismo se conoce y lo que se puede conocer mañana. No importa tanto proponer pistas concretas para esa doble relación (de cada institución con la Socialización y de de las dos instituciones entre sí). Se corre el riesgo de abundar en una serie de iniciativas tal vez gratificantes y hasta acertadas, pero sin garantía de futuro o de sentido. Tal como están las cosas, repito, es imprescindible tomar distancia y situar las instituciones en cuestión dentro del gran panorama de la socialización, hoy. Aunque eso pueda parecer menos eficaz o tal vez utópico.

No podemos olvidar que estamos en una coyuntura de cambio de ciclo histórico. Así, por expresarnos con un juego de palabras bastante habitual, cuando pensamos vivir en una época de cambios es que no acertamos a contextualizar la magnitud de lo que ocurre. En cambio, cuando percibimos que se trata de un cambio de época, entonces nos sentimos más cautos y echamos la vista mucho más atrás o al fondo.

En esta reflexión quisiera situarme en esta segunda perspectiva. Por eso en realidad propongo una serie de tesis para contextualizar del mejor modo la reflexión sobre las relaciones entre estas dos instituciones y la socialización.

0. La clave metodológica, la perspectiva.

Pues bien: en todo lo relativo al estudio de los procesos de socialización hoy es procedente situarse en la perspectiva del distingo Sociedad-Comunidad, de Tönnies. Si no se toma este distingo o esta dialéctica como orientación principal, al menos es imprescindible tenerla en cuenta para la verificación de análisis hechos desde otro punto de vista.

El distingo de Tönnies, tan conocido, apunta a una de las dinámicas más decisivas en la historia de la Modernidad: una cosa es 'comunidad' y otra 'organización'. A una se pertenece; en la otra se está, se trabaja. Una identifica a sus miembros; la otra les sitúa. Es del todo distinto pensar en la socialización hacia uno u otro modelo. Y son del todo distintas las instituciones de esa sociedad según reflejen uno u otro modelo.

El distingo se refiere al hecho de que la Modernidad parece haber potenciado la organización social por encima de toda otra cosa. Así el sentido de la Comunidad o de la pertenencia habría sido complementado con una estructuración más racional, más *resultadista*, más analítica y posesiva.

El proceso mismo de la Modernidad podría arrojar el resultado final de que al cabo de los últimos tres o cuatro siglos se habrían invertido las proporciones de la realidad: donde antes primaba la pertenencia sobre la organización, ahora sería al revés. Según

eso estaríamos ante un modelo de sociedad más marcado por la organización que por la pertenencia, con todos los interrogantes o cuestiones que eso suscita.

Es fácil comprender que este juego ofrece pistas muy concretas a la hora de la reflexión tanto sobre los procesos de la socialización en general como las relaciones entre las instituciones que los animan.

Dentro del conjunto de las instituciones sociales, la relación entre las instituciones Educativa y Familiar es algo muy especial. En el caso de la familia, por sorprendente que pudiera parecer en principio (¿se puede vivir la familia como 'organización?'), la presencia del distingo es muy clara y actúa hoy como desafío y relectura de la dimensión Comunidad, cuyo máximo exponente es. En la Institución escuela, al contrario, la dimensión predominante siempre ha sido durante la Modernidad el polo Organización. Sin embargo, hoy, vemos que en ella se depositan claras esperanzas de recuperar el valor perdido del conjunto de la sociedad.

Y, como puede fácilmente imaginarse, esta doble situación, similar sólo en lo paradójico de cada caso, presenta matices muy específicos cuando ambas instituciones se relacionan dentro de los procesos generales de la socialización de las nuevas generaciones.

1. Cuatro pasos en el proceso de las instituciones educativas en la Modernidad.

La contextualización que ofrece el distingo de Tönnies para el itinerario de las instituciones educativas ayuda a ver tres momentos en su interior hasta llegar a la situación actual.

1.1. La escuela de la comunidad.

Antes de la configuración de la administración burguesa en los Estados europeos, es decir, antes de la generación comprendida entre las revoluciones norteamericana y francesa, no existía ninguna institución semejante al Ministerio de Instrucción o de Educación. Es lógico porque semejante institución sólo podía nacer cuando se aplicara a la configuración de la Administración los criterios surgidos de la Revolución y el Imperio de Napoleón.

Hasta ese momento –en 1810, por ejemplo– las instituciones educativas se configuraban en función de un modelo de vida y de sociedad marcado por la pertenencia, por la identidad compartida. De ningún modo eran todavía instituciones configuradas sobre la idea del progreso ni de la rentabilidad de los recursos ni sobre el típico sentido del comercio de mediados del s. XIX. Eso daba a las instituciones educativas un aspecto y un espíritu especiales: se trataba de conocer la realidad, pero todo basaba su verdad en una identidad compartida e indiscutida.

Como todas las instituciones sociales, la vida era lo que era y no cabía mirarla como algo que sustancialmente pudiera modificarse. Y el emblema de esta visión era la institución familiar: era como se recibía y no se podía cambiar porque todo pertenecía a un orden que superaba a los individuos y a la capacidad humana de entender las cosas. Por eso, por ejemplo, sólo a partir de mediados del s. XVIII comienza a abrirse paso la idea del progreso: supone que es posible un mejoramiento sustancial en las

condiciones de la vida. Este cambio no será efectivo, sin embargo, hasta mucho después de haber pasado la frontera de la Revolución Francesa (Pongamos en 1860, por ejemplo, y eso a nivel del conjunto de Europa).

1.2. De la educación a la Instrucción.

A partir de la constitución de los Ministerios especializados en las funciones de la animación social, a medida que la sociedad va asumiendo la nueva definición de sus instituciones, en la educación va operándose un corrimiento decisivo: se pasa insensiblemente de la formación integral a la instrucción especializada. Ahora sí hablamos de progreso; pronto, de cambio y hasta revolución sociales: en un caso, en 1840; en el otro, para 1890.

La referencia social sigue siendo la misma que en la fase anterior: la escuela, toda escuela, se asienta en una sociedad que aporta a la nueva generación el sentido de su pertenencia o su identidad social. Para ello esa sociedad dispone de las diversas instituciones heredadas si bien ahora comienza a considerarlas de un modo nuevo: en su ideario han entrado el sentido de la justicia y el progreso, con lo cual su aportación no se limita a presentar pasivamente algo colectivo que siempre había sido así. Es un cambio importante, pero no afecta a la función misma de la sociedad en su conjunto respecto de la socialización.

Las instituciones de la educación por su parte van especializándose progresivamente en su función instructora. Lo hacen por la vía de la especialización, es decir, de la selección y el aumento de los contenidos requeridos para completar el programa educativo. Ya no es posible la educación elemental o básica centrada en el razonamiento lógico supuesto por el lenguaje (gramatical y matemático) como antes de la gran Revolución y las Constituciones. Ahora deben hacer hueco a las disciplinas porque la inserción social lo requiere así.

En este momento –supongamos ya a mitad o acabando el s. XIX- la escuela vive un modelo muy preciso de socialización: por un lado se dedica a capacitar para insertarse en la organización social; por otro, se apoya en el principio indiscutido de que el sentido de la organización social está en la pertenencia social, para lo cual existen otras dinámicas que complementan el proyecto educativo propiamente dicho. La familia, las iglesias y todos los calendarios sociales, por ejemplo.

1.3. De la comunidad social a la organización social.

El tercer paso del proceso de las instituciones educativas no se ha dado en ellas sino en su alrededor. Lo que ha cambiado no es su propio modo de mirar la realidad sino el entorno con el que se relaciona y por tanto su misma relación con él. Cambia el contexto, con lo cual seguramente el texto mismo ya no tiene el mismo sentido. Veamos.

Lo que ha cambiado a lo largo de los últimos cincuenta años es la configuración del conjunto de la sociedad, es decir, el contexto de escuela y familia. Es en ella donde se ha hecho realidad de modo definitivo el dictamen contenido en el distinguo de Tönnies: la sociedad ha dejado totalmente de lado los modelos comunitarios y vive colonizada por los organizativos. Es el efecto más hondo de los procesos de la globalización.

Ahora bien: desde el punto de vista de la interacción entre escuela y sociedad eso ha supuesto que quede en el aire una de las dos misiones fundamentales de la socialización, vista desde la perspectiva de la educación. Hasta hace cincuenta años

la escuela no se cuidaba de proporcionar a la nueva generación la identidad social, la pertenencia, la inclusión en proyectos o identidades colectivos. Y no había problema en ello porque el conjunto de la sociedad, al estar configurado todavía desde el modelo pre-globalización, podía subvenir en esa segunda función. Mientras tanto, las instituciones educativas cuidaban de su función desde principios del XIX: la instrucción, la capacitación para la inserción en la organización social.

Pero en esta tercera fase había cambiado el modelo: ahora nos encontrábamos ante la hiperorganización, por un lado, y la progresiva liquidación de la pertenencia por otro. Es lógico que esta situación afecte no solamente a la institución educativa sino a su conjunto. La familia, por tanto, no podrá quedar al margen de esa realidad durante mucho tiempo.

Es un caso paradigmático de aquel principio social: si cambia el contexto, cambia también el texto, porque las instituciones nunca son lo que son por sí mismas sino por su relación con otras.

1.4. Las nuevas relaciones Escuela-Sociedad.

El itinerario de las instituciones educativas en la Modernidad acaba ahí. El resto ya no es historia, sino presente, es decir, nuestra situación.

Nuestra situación habla hoy de que a las instituciones educativas les incumbe algo que nunca habían hecho, al menos en la Modernidad: capacitar para la organización... y para la pertenencia.

Pero esto exige, como se ve enseguida, un nuevo diseño institucional: no bastan ni el modelo de escuela (sea cual sea su nivel) ni el de educador (sea cual sea su especialidad). No basta tampoco, como es lógico, el sistema económico que garantiza la estabilidad del modelo anterior: si pretende asumir su nuevo rol social, necesita diseñarse de otro modo. Cualquiera que piense en la actual situación de la educación estará de acuerdo, porque si las instituciones educativas se enfrentan a retos que ahora mismo no son capaces de resolver, la institución que sobra por principio es la del Ministerio de la Educación en su modelo actual. Sobra porque es reflejo de las instituciones que alberga y difunde.

Como ocurre siempre en dinámicas sociales, las pistas para el reajuste surgen desde lo no convencional, desde lo que en educación se llama 'no formal'.

Los especialistas lo incluyen en el ámbito del llamado Tercer Sector, caracterizado por hacer de puente entre la Administración y el Mercado: es el lugar donde se experimenta la superación de las estructuras convencionales a través de la solución de problemas inmunes a los tratamientos previstos. En concreto, en la educación y la inserción social, estas iniciativas están mostrando que se necesita incorporar una referencia más expresa al mundo del trabajo y al del razonamiento estructural o integral.

Esto supone rediseñar la presencia de la Administración hacia fórmulas mixtas entre los actuales departamentos y lo entendido todavía hoy como Administración y Mercado laboral.

1.5. La redefinición de todas las relaciones

En medio de ese panorama queda, en nuestro caso, la institución familiar.

Como todas las demás instancias sociales, debe redefinir tanto su funcionamiento interno como sobre todo las relaciones que establece con todas las demás instituciones de la socialización. No es muy diferente su situación de la que pueden hoy vivir la religión, la estética, la economía, la política, la administración en general de la sociedad, la ciencia, el modelo de desarrollo, los sistemas y medios de comunicación... Todas ellas deben redefinirse en su propio interior y establecer hacia fuera nuevos caminos para llegar al Pacto Social que articule la sociedad de la globalización.

¿Qué pistas se están mostrando desde lo no formal como ayudas específicas en la nueva definición de las relaciones escuela-familia? ¿Podríamos señalar algún lugar o área común para la confluencia de estas dos instituciones en los actuales procesos de socialización?

2. La Alternativa educativa: reescribir el horizonte de la socialización.

Estrictamente hablando nuestra reflexión debe centrarse en la recuperación o rediseño del diálogo entre Escuela y Familia. Debe referirse a ese terreno intermedio ideal dejando luego que cada una de las dos instituciones en relación se configure de acuerdo con sus propios criterios internos (las relaciones familiares y las relaciones educativas).

Lo señalo para dejar claro que es ahí donde se debe intervenir. Debo hacerlo porque deliberadamente voy a utilizar denominaciones más propias de lo educativo que de lo familiar. Sin duda esas mismas denominaciones pueden doblarse desde la otra óptica o el otro lenguaje: como sólo se puede usar uno, opto por el educativo.

Son tres y las recojo de aquellos signos que emergen en el mundo de lo educativo cuando se consigue establecer procesos exitosos en cuanto a socialización. Coinciden en aportar a la educación convencional o formal precisamente la nueva configuración que le supone tener en cuenta un objetivo ahora mismo descuidado. Su propuesta viene pues de la siguiente pregunta:

¿Qué vemos como líneas de fuerza o constantes en los procesos educativos que consiguen llegar a una inserción social de calidad?

La respuesta nos va a llevar a descubrir un patrón general: siempre se trata de recuperar o reforzar las relaciones, tenerlas más en cuenta, incrementar su calidad.

2.1. Recuperar la lógica por encima de la memoria y el esfuerzo.

La primera incidencia es indiscutible, al margen de si estamos en el punto de vista familiar o en el educativo. Nos viene impuesta por el ritmo de la vida profesional acarreado por la globalización. Diciéndolo muy en síntesis: se han acabado los tiempos del empleo para toda la vida. ¿Qué significa esto respecto de nuestro discurso?

Ante todo, no es del todo exacto desde el punto de vista estadístico, pero sí desde el cultural o antropológico. Lo que no tiene discusión es la necesidad de una

actualización sin par en las dos generaciones anteriores. Y esa actualización conlleva casi necesariamente la apertura de posibilidades profesionales antes no contempladas. Por eso la caducidad o la temporalidad de los compromisos laborales de un momento determinado.

Esta realidad nos lleva a una conclusión inmediata: lo que garantiza la socialización estable por encima de todos los cambios profesionales es el dominio de las estructuras de la relación entre la realidad y su expresión científica, mucho más que cada una de esas expresiones. Éstas son coyunturales; aquella, constante. Es la relación entre especialización y coyuntura.

Y no es óbice que alguien no deba cambiar de lugar de trabajo durante mucho tiempo. Lo que no podrá evitar es cambiar periódicamente en el interior de ese lugar que tal vez mantenga: sea en forma de nuevas técnicas, de nuevos objetivos o de nuevas configuraciones institucionales, así como de nuevas relaciones con otros factores de la sociedad. Su continuidad profesional será sólo aparente.

... Parece muy claro lo que se deriva de ahí para animar el encuentro de las instituciones familiar y educativa. Más: lo que se deriva de ahí para la interpresencia o colaboración de cada una de ellas en el ámbito de la otra (que hasta ahora mismo cada una consideraba exclusivo): sean 'escuelas de padres', sean actividades de experiencias profesionales extraescolares, sean del rediseño de los horarios y los programas educativos. Hay que formar en la relación éntrelo que se es o lo que se sabe y lo que ocurre en la sociedad.

2.2. Recuperar la conexión entre la formación y el mundo del trabajo

Esta segunda pista en realidad está contenida en la anterior, pero se presta a precisiones muy propias. Coinciden en la atención al diseño de lo profesional en las nuevas sociedades; pero, mientras que la primera señala el juego entre estructuras y contenidos, ésta nueva apunta a la relación entre modelos de sociedad y modelos de desarrollo. La anterior era de carácter científico y pedagógico; ésta, de carácter ético y antropológico.

En este caso, en efecto, nos vemos remitidos a la relación entre la ciencia y la persona como objetivo de todo proceso de socialización: no podemos considerar exitosa una socialización que en realidad sólo domestica o somete a la nueva generación a los imperativos del mercado. Que algo sea de calidad comercial no significa que lo sea desde el punto de vista humano o de la sostenibilidad.

En realidad esta pista nos remite a la socialidad de todo proyecto educativo o de toda relación familiar.

Nos recuerda que nada es indiferente desde ese punto de vista y que sin embargo en nuestra sociedad se difunden consignas del todo contrarias. Se presenta por ejemplo el sofisma de la neutralidad de la ciencia con el cual se justifica toda opresión o explotación tanto de cosas como de personas y a continuación se la declara inevitable, necesaria, más allá de todos los remedios. Tanto la escuela como la familia deshumanizan toda posible socialización cuando conviven con este sofisma. Por eso es muy claro y muy directo el mensaje de esta pista para las relaciones de estas dos instituciones desde el punto de vista de la socialización: desde un ciclo de cineforum sobre el desarrollo en África hasta la participación en el diseño de áreas de naturaleza y desde luego la iniciación en el compromiso social, en la militancia.

Muy en concreto esto lleva a reconsiderar la relación entre la escuela y la universidad o entre la formación básica y la especialización posterior, llevando a familia y escuela a mirar de otro modo proyectos formativos hasta ahora tenidos por menos atractivos desde el punto de vista de la imagen social, tanto de las personas como de las instituciones.

2.3. Construir la escuela en torno a lo comunitario

Visto desde el objetivo de esta reflexión, es casi una perogrullada: si se trata de enriquecer relaciones, hay que configurar en torno a ellas las instituciones donde se aprenden. No debería hacer falta señalarlo.

Pero la experiencia concreta de los procesos educativos –tanto familiares como escolares- está diciendo hoy a gritos que sólo si estas dos instituciones cultivan la calidad de las relaciones en su interior sirven de verdad a los procesos de socialización. Tal vez hubo tiempos, y no tan lejanos, en que esto podía subsanarse y no resultaba ya tan urgente. Hoy es otra cosa: para que un proceso formativo funcione desde el punto de vista de la socialización, hace falta constituirlo en torno a la vida de relación.

O en torno a la Comunidad, que es lo mismo. Y al formularlo así nos damos cuenta de que no es una perogrullada señalarlo. De hecho nuestras relaciones se han ido configurando de tal manera en torno a lo organizativo o societario que apenas queda en ellas espacio para lo no convencional o productivo. Así, como hemos señalado antes con ayuda del distingo de Tönnies, la capacidad educativa de nuestras instituciones se ha ido reduciendo hasta niveles mínimos precisamente porque no se constituyen en torno a la pertenencia sino en torno a la organización. A diario están y estamos mandando un mensaje inequívoco a las nuevas generaciones: en la vida de relación no importa la calidad sino la cantidad. Es a lo que damos importancia, sin molestarnos siquiera en señalarlo.

En su lugar se trata de asentar la calidad educativa sobre la calidad en las relaciones: transmitir el mensaje inequívoco de que las personas y su bienestar no son cosa separable de la verdad de lo que se dice y se vive, de modo que si algo permite vivir en la falsedad o en la yuxtaposición, normalmente no es ni verdad ni valioso.

No se trata de convertir ahora los procesos educativos en sesiones de psicoterapia o de dirección espiritual. Se trata de iniciar en el misterio de la vida a través de la iniciación en el enigma de las relaciones. Y se trata de hacerlo a través de la metodología que se emplea en la educación: de grupo, de conjunto, de cooperación, de pertenencia, de responsabilidad mutua, de apertura a otro tipo de situaciones.

Así se comprende un acento que silenciosamente va empapando nuestras mejores instituciones educativas: el proyecto de centro o la identidad compartida, institucional. Se diría que nuestras instituciones educativas han ido percibiendo que sólo desde confesionalidades comunes, compartidas, propias y a la vez respetuosas, vivas y no impositivas, sólo desde ahí se llega a iniciar a la generación joven en los caminos de la socialización. Es evidente: la socialización comienza por la inserción en una escuela que sea realmente comunidad de proyecto, con una identidad específica incluso como tal institución de preparación a la inserción social.

... Es muy fácil descubrir en la relación familiar lugares paralelos a todo esto: llevan el común denominador de la presencia y el respeto por encima de la distancia y los recursos materiales. Para llegar a su formulación y para proponérsela eficazmente a la

educación, se impone cuanto poco a poco va creciendo en nuestras instituciones hacia la estabilidad y profesionalidad de la relación familia-escuela.

3. Cuatro lugares de intervención necesaria (tal vez urgente).

Esas tres grandes pistas –la lógica, el trabajo y la comunidad- de puro importantes pueden no ser operativas. Tal vez incluso resulten inalcanzables si se pretende atacarlas directamente. En realidad, como hemos titulado, representan la actualización o relectura de lo que la Institución Educativa debe ser siempre. Le añaden únicamente el acento de necesidad y de urgencia específicas que adoptan estos objetivos de siempre en nuestros días. Como se dice en determinadas técnicas de programación institucional, representan los ‘horizontes’ dentro de los cuales es posible el juego institucional con sentido.

Por eso es preciso formular cuestiones de menor tamaño y mayor urgencia, cuyo logro, además de cercano, prepare operaciones más ambiciosas. Se trata de complementar la formulación de objetivos con la de las líneas de acción. Desde esa óptica me permito señalar cuatro líneas de acción dentro de nuestra reflexión sobre la interacción Familia-Escuela en los actuales procesos de socialización.

Son cuatro grandes propuestas para reconstruir la geografía institucional a la luz de los grandes horizontes o la relectura institucional del apartado anterior.

Desde una perspectiva, pues, más operativa, señalamos:

3.1. Ante todo, la formación del maestro.

Es evidente y directo. Recuperar la dimensión Comunidad exige y produce, a la vez, recuperar el lado humano o personal de todas las responsabilidades. En el lado familia es la vitalización del misterio de la paternidad/filiación. En el lado escuela, la de la persona del maestro.

La panorámica tanto histórica como estructural señala que todo depende de la configuración de la función docente. Así, cuando en esa configuración sólo cuenta de hecho la especialización y la organización, cuando el tema de la vocación personal o la realización profesional de un ser humano, cuando no entran en relación su satisfacción de vivir y su modo de ganarse la vida, entonces no hay más remedio que resignarse a una escuela que no sirve a la socialización. (Tal vez sí sirve a un tipo de socialización, claro).

No cuesta mucho leer en paralelo el vaciamiento humano de la profesión docente y la perplejidad de muchos padres a quienes les cuesta demasiado recomprenderse cuando en lugar de los dos de un principio son ahora tres o cuatro. No es tan raro encontrar padres casi incapaces de situar en el mismo nivel de relevancia el proceso de su propia vida y el de la de sus hijos, o el de cualquier otro miembro de la institución familiar. Es frecuente, como sabemos, reservar la dimensión personal para cada uno mientras que se acentúa lo organizacional y desimplicado en la relación con los demás miembros de la familia.

En el caso de la escuela, se trata de recuperar la dimensión social tanto de la función docente como sobre todo en su capacitación. No podemos ignorar la vida real de los

pueblos como si los saberes respondieran a otra lógica. Ni podemos imaginar a un administrador de esos mismos saberes al margen de su sentido para su sociedad. Y esto lleva necesariamente a cultivar en el futuro educador el sentido de la responsabilidad y la dignidad de su ministerio.

En nuestros días necesitamos recuperar en la profesión docente la densidad de lo vocacional. Tal vez hasta hace bien poco había una equivalencia peligrosa entre vocación y religión, con lo que este ministerio no había llegado a niveles de secularización que sí vivíamos en otros ámbitos. Tal vez hay sido así y por eso se comprende que a falta de una secularización de la función docente ahora nos hayamos de encontrar con el secularismo del quehacer instructivo.

Creo que se puede afirmar que a los nuevos maestros, como a toda persona joven o en formación, pocas cosas les atraen y motivan mejor que la posibilidad de alcanzar una síntesis entre su ilusión de vivir y su trabajo. Y sin embargo esa perspectiva, si a veces aparece en su formación, bien pronto se difumina en medio de otras urgencias o despreocupaciones.

El currículum, expreso u oculto, de la formación en este ministerio ha de incluir no ya un cupo de horas sobre el tema, sino que se ha de orientar todo él en torno a la responsabilidad de tal quehacer.

Cuando no lo tenemos en cuenta, aparecen como es lógico (y más bien pronto que tarde) todos los traumas de la profesión docente, derivados no ya de los problemas que se encuentran sino de la incapacidad de solucionarlos. Como cualquier persona, un maestro sin vida interior es incapaz de resolver nada de lo que encuentra en la vida en forma de enigma. Así, desde luego, desconoce el gozo de ser maestro y pasará lo que pueda de su vida soslayando todo aquello que pueda suponer un riesgo para su tranquilidad.

Hoy, sin ninguna duda, para intervenir en estas áreas se necesita hacerlo cuando ya nuestros docentes están en ejercicio. Por eso van surgiendo iniciativas de formación permanente que saben muy bien guardar el debido equilibrio entre el adoctrinamiento envilecedor y la trivialización procedimental, no menos ofensiva para la dignidad de un educador.

3.2. Los modelos de calidad.

La Calidad: en cuanto se examina este concepto desde las premisas que estamos utilizando en esta reflexión, aparece cuanto necesitamos tener en cuenta. Tampoco en este caso hace falta mucha experiencia del tema. Hablamos de calidad. Pues bien: ¿qué se entenderá normalmente por 'calidad' en un contexto social marcado por lo organizativo más que por lo pertenencial?

¿Hace falta responder?

Lo terrible de este tema está en que, a partir de una lógica percepción del fracaso de nuestras instituciones educativas desde el punto de vista de la socialización, se ha intentado recuperar su lógica interior, su sentido del orden y de la eficacia. Es el habitual discurso de la calidad.

Entonces por todas partes, en un esfuerzo que no es exclusivo de lo educativo sino que llega a todo lo empresarial, nuestras instituciones se lanzan a recuperar algo de lo que habíamos dejado perder: el sentido del equipo, la organización vertical y

horizontal, la homogeneidad de los procedimientos, el reparto de tareas (y tal vez responsabilidades), la planificación de resultados puntuales, etc. Todo esto era necesario y por eso hemos de dar la bienvenida a estas operaciones.

Pero ¿por qué nos cuesta tanto?; ¿por qué nuestros docentes tiemblan ante las imposiciones de las temidas auditorías de la calidad, cuando parecen todas exigencias del sentido común y de la seriedad organizativa? Podemos invertir la dirección de las preguntas: ¿por qué habían de temerlas, si no es por su dificultad en llegar a su sentido?

El problema de los procesos de calidad –en la escuela o en cualquier otra institución– consiste en que pretendemos con ellos algo que no se había propuesto en la formación de quienes ahora sí deben someterse a ellos. Resulta que deben pasar por ellos ahora, es decir, cuando ya se suponían autónomos y dueños de su modo de vivir su profesión. En la formación, hasta hace muy poco, no contaban de ningún modo ni la estabilidad procedimental ni la inclusión en proyectos compartidos. La formación se articulaba –y se sigue articulando– sobre otra estabilidad: la del contrato de trabajo, puramente individual. El resto era potestativo y parece seguir siéndolo.

Por eso no se hace hincapié ni en la continuidad procedimental de un grupo a otro, de un año a otro, de un nivel a otro; ni en la coordinación de tareas entendidas como secciones de una sola responsabilidad, con sujeto colectivo.

Por eso es tantas veces ocasión de vergüenza ajena el contemplar la vileza de las operaciones de calidad en nuestros centros: su única verdad es el prestigio del centro y la posible llegada de clientes (!), de ningún modo la calidad misma del proceso de socialización al que se deben. Y no podrá ser de otro modo mientras el paradigma de tales operaciones sea el de cualquier productora de objetos, basada en el orden de un trabajo donde la persona del productor no cuenta.

Como muy bien saben en nuestras familias, el verdadero criterio de la calidad no está en el orden material de nuestras casas, sino en la calidad de nuestras relaciones. Eso pide otro código, otro proceso, otro modelo de calidad. Y seguramente, otra escuela.

Por eso, tanto como a propósito de la anterior línea operativa, debemos ahora subrayar la importancia del conocimiento de la historia de las instituciones educativas, en la primera formación del educador y en su formación continuada. Porque desgraciadamente la perspectiva histórica suele aportar en la formación el itinerario o el elenco de las ideas y propuestas educacionales, pero no fácilmente incluye la relación de tales propuestas con la sociedad que las produce y al que se destinan. En concreto es urgentísimo un conocimiento pormenorizado de la historia de las instituciones educativas locales, las más próximas, en su múltiple relación con todos los procesos de la socialización de cada momento histórico en los últimos dos siglos.

3.3. La atención a lo no formal

Como no podía ser de otro modo, nuestros tiempos se caracterizan en lo educativo por la emergencia de situaciones no previstas, nuevas, sin sitio en los organigramas heredados de los primeros tiempos de la globalización.

Así han surgido las convivencias de naturaleza, los intercambios de alumnos de un país a otro, las ampliaciones del curriculum tanto por los lados (la diversificación) como por la edad (lo ‘preescolar’ en realidad ya no existe); las actualizaciones del profesorado; los equipos de proyecto; nuevas formas de iniciación laboral;

alfabetización de emigrantes; plurilingüismo en todos los niveles convencionales; discusión de fórmulas en educación moral o ética; metodologías informatizadas y aulas inteligentes, etc.

No podía ser de otro modo porque las dimensiones de la vida social han cambiado. Tanto por el lado de las tecnologías, como por los de la formación permanente y la emergencia de nuevas situaciones de carencia educativa o sencillamente de necesidad radical, el caso es que en nuestra sociedad han florecido por todas partes programas de educación de adultos, de transformación del medio rural, de relaciones institucionales, de prácticas en empresa, de perfeccionamientos becados en nuestros jóvenes docentes; etc. Es una lista amplísima y actualizada cada día.

Su sentido es muy claro: las escuelas convencionales necesitan incorporarlas cuanto antes en su currículum 'formal' so pena de quedarse del todo desconectadas de las dinámicas sociales. Se diría por eso que la denominación 'no formal' tal vez no sea la más adecuada porque invita a crispase en torno a una 'formalidad' claramente reconocida como insuficiente y a defenderse de lo demás como no adecuado respecto de lo educativo.

Deberíamos recibirlo como siempre ha ocurrido ante la novedad que la sociedad envía a las instituciones de su administración: como la condición de vida.

Y hacerlo siempre cayendo en cuenta de su común denominador: todas las muestras de lo 'no formal' coinciden en la recuperación de las relaciones. Se alimentan de nuevas lecturas de la pertenencia, tanto de las personas respecto de la sociedad como de los saberes dentro de sistemas. La novedad atestigua, sin que nadie se haya preocupado de programarla, por la recuperación del gran valor ausente en la modernidad educativo: la pertenencia de todo a conjuntos que le dan significado. Por eso son los sistemas –generalmente realidades vivas y personales- quienes dan vida a las nuevas propuestas (desde la metodología de 'rincones de la vida' en nuestros párvulos hasta los cursos de repostería casera en acciones de formación en turismo rural, desde las semanas de la identidad local o de programas transterritoriales hasta las conmemoraciones de fastos locales, pasando por el diseño de actividades diversificadas o la utilización de los nuevos recursos informáticos.

Es mucho más que la amenidad y el descanso. Alternativa, 'no-formalidad', significa en este caso la única condición de éxito en la nueva socialización.

3.4. El redimensionamiento institucional del proceso educativo.

Es consecuencia de todo lo anterior. Se trata de responsabilizar del juego socialización-educación a una red de instituciones o a un nuevo modelo de institución.

Parece evidente, a la luz de las consideraciones del itinerario de dos siglos de nuestras sociedades, que ya ninguna de sus instituciones puede por sí misma aportar gran cosa en los procesos de socialización: su misma constitución especializada o factorial le incapacita para aportar algo significativo desde el punto de vista integral de la socialización. Eso hace que de hecho la socialización sea un proyecto mucho más privado o individual que participado o apoyado directamente desde las administraciones.

Sin embargo, cuando miramos con atención y con visión panorámica la aportación de las nuevas instituciones o programas, encontramos con facilidad que la solución no está tan lejos de nosotros. Si la socialización es función de la integralidad de la

inserción de las nuevas generaciones en el tejido social, no podemos confiarla a ninguna de tales instituciones: pero tal vez sí podemos conjuntar redes de tales instituciones y ayudarles a asumir proyectos integrales.

No se trata de cambiar grandemente nada de lo que ahora mismo se hace. Pero sí de conjuntar, es decir, ayudar a percibir a cada uno de los proyectos institucionales el carácter sectorial y complementario de su aportación. Esto es la configuración de nuevas redes de socialización. A mi parecer esto constituye el lugar más propio de encuentro entre las actuales instituciones Educativa y Familiar: no tanto para introducir lo educativo en la familia ni su viceversa, sino para aprovechar sus sensibilidades complementarias en el diseño de la nueva institución no ya educativa sino de la socialización.

Es un paso más respecto de la asunción de un proyecto común por parte de un centro educativo. Ahora se trata de establecer ese proyecto dentro de un escenario territorial...

No es una quimera. Se está haciendo ya en muchísimos lugares. Tal vez falte, eso sí, la perspectiva: una vez más, no es una colaboración gratificante y coyuntural, sino la condición de futuro para todas las instituciones de la socialización.