

# La brecha generacional en la educación de los hijos

Elena Rodríguez San Julián  
Ignacio Megías Quirós



FUNDACIÓN DE AYUDA  
CONTRA LA DROGADICCIÓN

## ELENA RODRÍGUEZ SAN JULIÁN

Socióloga. Especialista en técnicas de Investigación Social Aplicada y Análisis de Datos. Autora o coautora de diferentes investigaciones, entre las que destacan: *Actitudes de los adolescentes en Castilla-La Mancha ante las drogas* (1995), *Estructura y funcionalidad de las formas de diversión nocturnas: límites y conflictos* (1999), *La Atención Primaria de salud ante las drogodependencias* (2001), *Valores sociales y drogas* (2001), *Jóvenes y videojuegos* (2002), *Jóvenes y relaciones grupales* (2002), *Hijos y padres: comunicación y conflictos* (2002), *Jóvenes entre sonidos* (2003) y *Jóvenes, tiempo libre y consumos de drogas* (2004).

## IGNACIO MEGÍAS QUIRÓS

Licenciado en C.C. Económicas, especialidad Sociología Económica. Especialista universitario en Sociología del Consumo. Coautor de diferentes investigaciones y publicaciones, entre ellas: *Los valores de la sociedad española y su relación con las drogas* (2000), *La identidad juvenil desde las afinidades musicales* (2001), *Jóvenes y medios de comunicación* (2001), *Jóvenes y videojuegos* (2002), *Jóvenes y relaciones grupales* (2002), *Hijos y padres: comunicación y conflictos* (2002) y *Jóvenes entre sonidos* (2003).

© FAD, 2005

### Edita:

FAD  
Fundación de Ayuda contra la Drogadicción  
Avda. de Burgos, 1 y 3  
28036 Madrid  
Teléfono: 91 383 80 00  
Fax: 91 302 69 79

### Autores:

Elena Rodríguez San Julián  
Ignacio Megías Quirós

### Diseño y maquetación:

Quadro  
Plaza de Clarín, 7 - 28529 Rivas Vaciamadrid (Madrid)

### Impresión:

Ancares Gestión Gráfica, S.L.  
Calle Ciudad de Frías, 12 - Nave 21 - 28021 Madrid

### ISBN:

84-95248-66-2

### Depósito legal:

M-36666-2005

# ÍNDICE

---

<b>Presentación</b> .....	<b>5</b>
<b>1. Introducción</b> .....	<b>7</b>
1. La familia como valor y los valores de la familia .....	8
2. Familia, educación y valores .....	10
3. ¿Cómo educar? Las vivencias educativas en las familias .....	11
4. Un paso más allá: ¿un cambio generacional? .....	13
5. Metodología del estudio .....	14
<b>2. La sociedad y los cambios: lo que importa</b> .....	<b>19</b>
1. El cambio de ritmo en la dinámica social .....	19
2. Los niños y sus necesidades .....	33
3. La sociedad y las normas .....	40
<b>3. La visión general sobre el entorno y los agentes educativos</b> .....	<b>45</b>
1. Dificultades y retos en el proceso educativo .....	46
2. Educando con el ejemplo: el papel de la familia .....	63
3. Los roles dentro de la familia .....	73
4. La relación con los hijos e hijas .....	85

<b>4. La inevitable responsabilidad del colegio .....</b>	<b>109</b>
1. La escuela frente a la casa: competencias y coordinación .....	110
2. Los objetos del debate: lo público, lo privado y la inmigración .....	141
<b>5. Conclusiones y debate social .....</b>	<b>151</b>
<b>Bibliografía .....</b>	<b>161</b>

# PRESENTACIÓN

---

Hace ya varios años que, a partir de su experiencia de trabajo en la prevención de los problemas derivados de los consumos de drogas, la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción llegó al convencimiento de que, para esos objetivos, no hay estrategia más eficaz que la del abordaje educativo desde las edades más tempranas.

En un mundo en el que la desaparición de las drogas resulta una fantasía ingenua, parece absolutamente preciso ayudar a que las personas, desde que son niños, se desarrollen de forma que puedan ir incorporando los mecanismos necesarios para su propia defensa y la del colectivo; algo que no hay que entender como una forma de enclaustramiento protector sino como un ejercicio sensato y solidario de la libertad.

En ese proceso de apoyo al desarrollo educativo, y en la necesidad de comenzarlo precozmente, aparece la importancia del trabajo familiar. La familia es el agente de la socialización inicial, y es el espacio donde esa socialización se hace posible. Sin su participación, la educación formal se convierte en una utopía. De ahí la importancia de posibilitarla, orientarla y estimularla.

Y para ello resulta básico atender a la situación de padres y madres, a sus expectativas, a sus demandas, a la visión que tienen de sus propias responsabilidades. Es por eso por lo que la FAD planteó esta investigación, y es por eso por lo que los hallazgos de la misma resultan básicos para nuestra tarea de futuro.

Agradecemos a la Obra Social de CajaMadrid que, también en esta ocasión, se haya comprometido con la Fundación, y haya contribuido tan decisivamente al mejor cumplimiento de nuestros objetivos.

J. Ignacio Calderón Balanzategui  
Director General de la FAD



# CAPÍTULO UNO

---

## Introducción

Nuestra sociedad confía en la educación, o al menos eso parece.

Si hacemos un seguimiento del tipo de soluciones que se plantean frente a un proceso de cambio que genera inquietud, un conflicto, un malestar o una tendencia de comportamiento social que se considere inadecuada, comprobaremos que la apelación a la educación es la más frecuente; en todo caso la que suele estar presente. Pensemos en asuntos de relevancia tales como la violencia de género, la inmigración como proceso de cambio social, la incorporación y adaptación a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la delincuencia, los consumos de drogas...; en todos estos y otros muchos asuntos se da por descontada la necesidad de poner en marcha, además de acciones más o menos inmediatas, procesos educativos que hagan posible que, especialmente las generaciones futuras, sepan actuar o enfrentarse a los problemas con más eficacia.

Además, a diferencia de otro tipo de medidas que se propongan, la educación es la única de ellas que se percibe y se conceptualiza como solución, en sentido total, puesto que la expectativa que se le atribuye es que debe conseguir resolver el fondo de esos problemas, cualesquiera que sean, a medio y largo plazo.

Por ello nuestra sociedad espera mucho de la educación, pero frecuentemente no está claro a qué se refiere cuando utiliza ese término.

La educación es, como concepto y solución total, algo que nos supera cuando tenemos que tratar de operativizarlo de forma práctica. De hecho, en muchos casos, la complejidad de esta manera de entender el término, acaba asociándolo y confundiendo con el concepto sociológico de socialización, de tal manera que procesos, contenidos y agentes se confunden en un magma difícilmente asimilable y abordable en términos operativos concretos.

Pero, para eso, nuestra sociedad se dota de instrumentos de apoyo y confía, sobre todo, en la familia. O también eso parece.

La familia es algo absolutamente concreto, directo y presente. Todo el mundo sabe e identifica con claridad qué es la familia, su familia, sea del tipo que sea. Si la teoría sociológica entiende a la familia como el agente básico de la socialización, al menos de la socialización primaria, en este caso la teoría sociológica coincide con lo que la sociedad espera, en teoría, de la familia: que sea el referente fundamental para la socialización-educación primaria de los niños y niñas, y de su integración en los patrones admitidos de la convivencia social.

Sobre estos presupuestos realizamos hace unos años el estudio que fue publicado con el título *Hijos y padres. Comunicación y conflictos* (Megías, E., coord.; 2002), en cuya introducción planteamos con detenimiento suficientes referencias sobre los puntos de partida para el análisis sobre la familia en la actualidad: la importancia social e histórica de la unidad familiar, en las distintas modalidades en que se ha ido presentado a lo largo de los tiempos; el papel que cumple como agente socializador y como unidad básica del sistema económico; su posición, desde un punto de vista sistémico, en el entramado de acción e interacción social; los cambios habidos en las estructuras familiares y en las pautas de organización y comunicación familiar.

En dicho estudio, partiendo de las nuevas realidades en la estructura familiar, se trató de avanzar en algunas cuestiones clave, de índole organizativa y vivencial entre sus miembros, de cara a establecer una caracterización actual de los modelos de familia. Esta caracterización se basó, no tanto en la composición de las familias sino, fundamentalmente, en los elementos más internos y cualitativos que vienen definidos a través de los valores, las pautas de relación y comunicación con que se manejan los distintos miembros de la unidad, así como las vivencias familiares.

Todo ello visto desde la perspectiva de todos los componentes de familias que estaban inmersas en la realidad de la adolescencia de los hijos e hijas, esto es, uno de los momentos evolutivos teóricamente más difíciles y conflictivos.

La investigación que ahora presentamos es continuación obligada del estudio realizado en 2002, por lo que es necesario retomar algunos de sus resultados más relevantes antes de explicar los nuevos objetivos que afrontamos, cuyo fundamento reservamos para el final de estas páginas introductorias.

## 1. LA FAMILIA COMO VALOR Y LOS VALORES DE LA FAMILIA

El eje que atraviesa todo el recorrido del estudio confirma la continuidad de la familia como pilar básico para el desarrollo social. Padres y madres, hijos e hijas, confirman que la familia es una (si no “la”) referencia más importante con que cuentan.



Ciertamente, como se reflejó en las conclusiones, esta constatación lo es también, en algunos casos, de una cierta añoranza de un sentido ideal de familia: en ocasiones y frente a determinadas dificultades que manifiestan respecto a sus vivencias familiares, sobre todo los protagonistas adultos, parecen aludir a una familia idílica que añorarían (como algo del pasado) sobre la que proyectan todos los beneficios de la institución, de forma absoluta, exentos de trabas o dificultades. Bajo este halo de añoranza reflejan, sin duda, que hay algo en su devenir familiar que no parece responder a ese ideal; algo que no acaba de satisfacerles del todo.

Sea como sea, el valor de la familia se traduce en que, tanto para padres y madres como para hijos e hijas, “tener buenas relaciones familiares” es, dentro de la jerarquía de valores, el objetivo prioritario sobre el que se obtiene un casi absoluto consenso: así lo consideran el 97% de los progenitores y el 94% de los hijos e hijas.

Siendo las buenas relaciones familiares el vértice de la pirámide, la jerarquía de valores sigue presidida por la necesidad de promoción social y éxito económico, acompañados instrumentalmente por la capacitación cultural y profesional. Esta realidad de las preferencias valorativas, constatadas en los últimos estudios realizados, va mostrando un panorama en el que los puestos altos de la jerarquía de valores finalistas apuntan cada vez más hacia el sentido económico de la integración social: contar con la capacitación necesaria para poder obtener un lugar relevante de éxito económico y social.

Estas prioridades que comparten porcentajes entre el 83% y el 97% de los padres y madres no deja mucho espacio para la interpretación, sobre todo si comparamos con los porcentajes de adhesión de los siguientes parámetros valorativos, los relativos al altruismo y la solidaridad, en los que se representan explícitamente entre el 34% y el 45% de los entrevistados.

Sin embargo, dicho esto, parece especialmente relevante el hecho de que la familia se encuentre dentro de ese grupo de prioridades absolutas, destinadas a la integración económica y social. En un estudio anterior centrado especialmente en valores sociales (Megías, E., dir.; 2001) ya apuntamos una interpretación del significado de esta asociación, siguiendo los discursos de distintos grupos de población: la familia se presenta como un colchón fundamental e imprescindible, tanto afectiva como económicamente, en el marco de un entramado socioeconómico en el que se reconoce la necesidad de protegerse frente a la competitividad y al “sálvese quien pueda”.

De alguna manera, y aunque no es exactamente lo que gustaría que fuera, el conjunto de la sociedad reconoce que “las cosas son como son y no va a ser uno quien las cambie”: nos gustaría ser más tolerantes, menos competitivos, menos consumistas, más solidarios... pero lo cierto es que la sociedad es como es y la obligación de cada cual es luchar por no perder el tren. En este marco lo único a proteger es lo que queda en el reducto de lo privado, entendiendo que lo privado incluye junto a uno mismo a la familia más cercana.

## 2. FAMILIA, EDUCACIÓN Y VALORES

También constatamos, desde estos planteamientos generales sobre los valores, que los adultos suelen proyectar las posibilidades de resolver ese malestar entre lo que es y lo que debería ser en las generaciones más jóvenes. Es una suposición frecuente que los hijos (los jóvenes en general) son y deben ser todas esas cosas que los adultos no pueden permitirse: más solidarios, más tolerantes...

Sin embargo los resultados que obtuvimos tanto en 2001 como en 2002 no parecen confirmar esta suposición tranquilizadora.

En la comparativa de valores entre padres e hijos comprobamos claramente como, si bien las prioridades elementales sobre los aspectos relativos a la integración, capacitación y el éxito económico y social son prácticamente coincidentes, la proximidad de los hijos e hijas a los valores altruistas (el segundo grupo de valores para padres y madres) es muy inferior a la manifestada por los progenitores: si para los más adultos todavía queda esta necesidad de reconocer, al menos en la teoría y de forma casi testimonial, una cierta exigencia del deber ser, para los más jóvenes estos valores quedan situados en los últimos puestos de la jerarquía. Como contrapartida, los hijos e hijas valoran mucho más que los padres los valores presentistas y hedonistas.

Podemos repasar en los resultados del estudio de 2002 como, excepto en cuestiones muy concretas, se mantiene esa continuidad y coincidencia entre los valores y prioridades manifestados por los padres y los que expresan los hijos; de hecho en los valores que expresan justificación de comportamientos, en los que tanto unos como otros se posicionan con niveles máximos de acuerdo respecto a los comportamientos que se identifican con el ámbito de lo estrictamente privado, las diferencias son más bien de matiz que de fondo.

La conclusión parece evidente: efectivamente la familia es fuente de transmisión valorativa, de socialización. Para lo bueno y para lo malo mucho más de lo que los propios padres y madres, la sociedad adulta en general, quisiera que fuera en algunos casos.

De hecho es mucho más significativo constatar cómo esta reproducción de las estructuras valorativas de padres a hijos se traducen exactamente en coincidencias entre lo que los padres entienden que deben inculcar a sus hijos (que son sus propias prioridades de valores, dicho sea de paso) y lo que los hijos perciben que sus padres quieren inculcarles.

Desde la perspectiva de los primeros se trata de que los hijos e hijas aprendan todas las cuestiones que son relevantes para su inserción sociolaboral (incluyendo el esfuerzo en el trabajo y el espíritu de superación) mientras que darían poca importancia a transmitirles interés por el cuidado de su aspecto físico, de sus relaciones sociales y de amistad y de cuestiones ideológicas (en sentido amplio). Los hijos

e hijas perciben estas prioridades educativas de los padres tal cual los progenitores las plantean, excepto en el hecho de que los hijos e hijas no consideran que sus padres tengan todo el interés que ellos dicen en que aprendan a “preocuparse por la capacidad de disfrutar” o a adquirir un cierto “espíritu de superación”.

### 3. ¿CÓMO EDUCAR? LAS VIVENCIAS EDUCATIVAS EN LAS FAMILIAS

En medio de estos “consensos” familiares sobre cuestiones que parecen principios universales y básicos, no resulta sorprendente que, a pesar del señalamiento de aspectos conflictivos y difíciles de las relaciones familiares, el primer plano del discurso se empeñe en afirmar tozudamente la relevancia del papel de la familia. Tampoco extrañaría la constatación de que las valoraciones genéricas sobre la familia respondan también al deber ser de la familia: la inmensa mayoría de los padres y madres se muestra satisfecha de sus relaciones y vivencias familiares y reconocen, por encima de todo, sensaciones positivas hacia y con sus hijos e hijas.

Lo que no quita para que aparezcan explícitamente cualificadas minorías que reconocen otro tipo de vivencias y sensaciones respecto a la educación de sus hijos, no tan cercanas a la expectativa ideal que se le supondría a la institución familiar, o en todo caso representativas de un cierto grado de insatisfacción y/o percepción de dificultad frente a la tarea educativa. Así, cerca del 40% de los padres y madres dice no manejar adecuadamente los conflictos de convivencia con sus hijos; alrededor del 33% considera que no es capaz de educar “bien”, que no sabe hacerlo; cerca del 20% dice sentirse desbordado por las exigencias económicas de sus hijos.

Estas sensaciones por parte de los progenitores fueron clasificadas en cuatro tipos de vivencias, no excluyentes, que denominamos: *desbordamiento y resignación, impotencia y hartazgo, capacidad y satisfacción, y soledad*. Como vemos, algunas claramente radicales en su insatisfacción. Pues bien, cuantitativamente estas sensaciones se presentan de la siguiente manera:

- El primer tipo, que se corresponde con vivencias de desbordamiento pero asumidas con resignación (o dicho de otra manera, de evasión del conflicto explícito), es reconocido en alguna medida por el 37% de los padres y madres.
- Las vivencias relativas a la impotencia, que deriva en negación máxima de la relación con los hijos y de la experiencia de la paternidad/maternidad (“si pudiera volver atrás no tendría hijos”, “a veces percibo a mis hijos como si fueran enemigos”) son reconocidas en alguna medida por el 7%.
- Las vivencias positivas, que derivan en sentimientos de capacidad y satisfacción con la tarea educativa, son claramente las más generalizadas (el 93% de los padres y madres siente así en alguna medida).
- El sentimiento de soledad se reconoce en más de la tercera parte de los casos.

Especialmente destacables son las diferencias expresadas entre padres y madres que hace que, en el extremo, sean las madres las máximas exponentes de las vivencias de soledad frente a la educación de los hijos.

Frente a las dificultades, prácticamente el 60% de los padres considera que lo que más les ayudaría en la educación de sus hijos sería “que los profesores educaran mejor” o, para el 49%, “que los medios de comunicación fueran más educativos”. Estas dos cuestiones representan las dos máximas demandas que expresan los padres y madres para resolver los problemas educativos, proyectando personalmente sobre la figura del maestro o profesor la tarea (teniendo en cuenta que sólo el 1.3% considera que la mejora en los recursos del sistema educativo ayudaría a resolver estos problemas).

Estas diferencias en las vivencias y las que resultaron del análisis de otros aspectos relativos a la organización y la comunicación intrafamiliar, obligaron a establecer una clasificación tipológica que describiera las diferencias entre los distintos tipos de familia. Como se expresa en las conclusiones del estudio, parece claro que no se puede hablar de “la familia española” teniendo en cuenta estas cuestiones, sino más bien de que existen claramente diferenciados cuatro tipos de familias, cuando fijamos la mirada en las que tienen miembros adolescentes.

Sin abundar en la explicación, recordemos que estos cuatro tipos se conceptualizaron como familia *endogámica*, *conflictiva*, *nominal* y *adaptativa*. Las características de cada una de ellas se pueden estudiar con detalle en el capítulo séptimo de la publicación citada.

Sin embargo sí que vale la pena resaltar que, de todas las familias estudiadas, el 15% estarían agrupadas en los parámetros que definen el tipo de *familia conflictiva* y que casi el 43% en los del tipo de *familia nominal*.

En el primero de los casos, la *familia conflictiva*, los elementos definitorios del modelo familiar se basan en la presencia constante de conflictos reconocidos entre padres e hijos, con muy mala comunicación interna. Algo más del 15% de las familias se encontrarían en esta situación profundamente problemática, explícitamente problemática.

En el segundo de los casos, la *familia nominal*, el panorama no es mucho más halagüeño. Más del 42% de las familias se encuadrarían en relaciones que denominamos “de coexistencia pacífica”, en las que no existe demasiada comunicación ni participación en actividades comunes. Padres e hijos viven al margen unos de otros, con una cierta decisión implícita de obviar cualquier elemento de conflicto o enfrentamiento potencial entre ellos.

En las *familias conflictivas* aparecen, con mucha más frecuencia que en los otros tipos, las vivencias de impotencia y hartazgo frente a la educación de los hijos, por parte de los padres; por su parte, en las familias del tipo *nominal* son mucho más patentes las sensaciones relativas al desbordamiento y, sobre todo, la resignación, con una alta presencia de las vivencias de soledad (como hemos apuntado, especialmente por parte de las madres).

#### 4. UN PASO MÁS ALLÁ: ¿UN CAMBIO GENERACIONAL?

Independientemente de las características de cada uno de los tipos de familias encontrados, la representación cuantitativa de las familias que reflejan este tipo de vivencias y conflictos resulta abrumadora: conjuntamente las *familias conflictivas* y *nominales* suponen casi el 60% de las familias con hijos adolescentes.

Además, y a pesar de que en los otros dos tipos (*endogámica* y *adaptativa*) los referentes familiares parecen ser, al menos, más satisfactorios de cara a la convivencia, tampoco se puede obviar que las sensaciones negativas, aunque queden subsumidas en las positivas, existen en todos los tipos de familias, en algunos casos incluso en porcentajes nada desdeñables.

Por ejemplo el 26% de los padres y madres de familias del tipo *adaptativo* sienten que “las exigencias económicas de sus hijos no tienen límites”; el 6% de estos mismos padres perciben también a sus hijos como enemigos en potencia y el 14% dice sentirse solo o sola frente a la educación de sus hijos. Lo mismo se puede decir respecto a los padres y madres de la familia de tipo *endogámico*, de los cuales el 15% también comparte este sentimiento de soledad frente a la educación y el 18% considera ilimitadas las exigencias económicas de los hijos e hijas.

En todos los casos, con porcentajes que varían entre el 7.7% de los miembros del tipo *adaptativo* y el 13% de los de las *familias conflictivas*, existe un reconocimiento de que la educación recibida no permite educar adecuadamente a sus propios hijos e hijas.

Todas estas cuestiones están en el origen de la presente investigación. Muchos de los elementos que los padres y madres de adolescentes manifiestan como dificultades apuntan a elementos relativos a un cierto cambio generacional que, en parte, no les habría permitido asentar e interiorizar los cambios sociales para adaptarlos a procedimientos educativos alternativos que resulten satisfactoriamente eficaces.

Por ello creímos relevante dar un paso más y centrarnos en los padres y madres que acaban de iniciar su andadura como educadores, cuyos hijos e hijas no han llegado aún a los 6 años y con los que, por tanto, todavía no se han cubierto las etapas más conflictivas y difíciles que representaban los padres y madres del estudio anterior.

Reconocíamos de antemano que estos “nuevos” padres y madres han sido y están siendo testigos de la experiencia de la generación de padres y madres precedentes (los que ya tienen hijos adolescentes), de los malestares e insatisfacciones y de la evidencia sobre algunos de los resultados que no se consideran adecuados. La hipótesis sería, por tanto, que en la medida en que esto pudiera estar ocurriendo, los nuevos padres podrían estar reconduciendo los parámetros educativos en alguno de los sentidos demandados por los más “viejos”. Pero además, estos padres y madres recién estrenados son también una generación más joven, educados ya en los últimos años de la dictadura y en los comienzos de la transición. Podría pensarse que sus referentes educativos directos, los de la educación que recibieron en primera persona, pudieron ser ya algo diferentes de los que expresaban los padres y madres de la generación anterior.

A partir de estos elementos definimos los objetivos del estudio tomando como referencia el concepto de “falla” o “brecha” respecto a la experiencia entre procesos educativos. El enfoque del estudio está orientado a conocer los referentes educativos de estos nuevos padres y madres, incidiendo en cuáles son los elementos clave que perciben como diferencias entre sus propios procesos educativos y socializadores y su vivencia respecto a la socialización de sus hijos.

En términos más concretos, nos centramos en el análisis de la vivencia de padres y madres con hijos de 0 a 5 años respecto a:

- Su propia socialización (cómo fue la relación con sus padres, cómo se educaron, en quién confiaron, cuáles fueron los valores que aprendieron en casa).
- La socialización de sus hijos (cómo quieren educar, cómo ven su relación con ellos, qué valores quieren transmitir).
- Qué sienten, cómo viven, qué piden, cómo ven el futuro de sus hijos.

Pero conjuntamente a las perspectivas y vivencias de los progenitores, no se pudo ni quiso obviar, paralelamente en el estudio y de forma convergente en el análisis, las referencias que, sobre los mismos aspectos, aportan los otros agentes educativos clave, sobre los que, como hemos visto en el caso de los padres “expertos”, se proyectan las necesidades educativas allí donde fallan los propios recursos familiares.

Por tanto estudiamos, como objetivo complementario, la vivencia de los docentes que están en contacto con niños y niñas de este mismo grupo de edad (docentes de enseñanza infantil y primaria), respecto a:

- Los procedimientos y recursos de la socialización familiar.
- La participación y actitud de los padres y madres respecto a la educación y socialización escolar.
- Sus vivencias respecto a su propia tarea como educadores, de cara a la socialización de los niños y niñas.

## 5. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Los objetivos planteados se mueven en el marco de las percepciones y las vivencias, mucho más abordables desde perspectivas cualitativas de investigación. La experiencia del estudio de 2002 nos confirmó esta opción con mucha claridad, a partir de la constatación de cómo, a través de los discursos, las tendencias del deber ser se matizan y, por contraste, aparecen más referentes interpretativos y analíticos. A pesar del riesgo de magnificación y exacerbación que los grupos puedan consolidar, en algunos casos, respecto a determinados planteamientos, la perspectiva de la construcción grupal del discurso permite hacer emerger con mucha más claridad los aspectos más ocultos o que más cuesta reconocer o explicitar de las vivencias.

La dinámica grupal es muy rica en este sentido.

Por ello organizamos la investigación a partir de la constitución de grupos de discusión, inicialmente ocho, de padres y madres, y tres de docentes de primaria e infantil.

Como es habitual en esta técnica, los grupos se crearon con la participación de siete u ocho personas, que cumplieran los requisitos predeterminados y que no se conocieran previamente a la reunión.

Los criterios para la constitución de los grupos partían de dos premisas:

- Todos los padres y madres debían tener hijos o hijas menores de 6 años, y no tener hijos o hijas de más edad. Este requisito permitía no contaminar la perspectiva de la educación de los más pequeños con la de los más mayores.
- Todos los participantes de los grupos (padres, madres y docentes) deberían tener edades comprendidas entre los 30 y los 45 años. De esta manera unificábamos también las referencias temporales e históricas de su experiencia como niños.

A partir de estas dos premisas establecimos los siguientes criterios de selección para la constitución de los grupos.

En los grupos de padres y madres se tuvieron en cuenta las siguientes variables: sexo (grupos mixtos, de padres y de madres), hábitat de residencia (urbano y rural), situación laboral de los miembros de la pareja (trabaja fuera sólo uno de los miembros de la pareja y trabajan ambos fuera)<sup>1</sup> y estatus socioeconómico (alto, medio y bajo).

Los grupos de padres y madres realizados fueron los siguientes, una vez cruzadas todas estas variables:

GRUPO	SEXO	HÁBITAT	SITUACIÓN LABORAL	ESTATUS
G1	Mujeres	Urbano	Trabajan ambos	Medio
G2	Mujeres	Urbano	Trabaja sólo un miembro de la pareja	Medio
G3	Mixto	Rural	No se tiene en cuenta	Bajo
G4	Mixto	Rural	No se tiene en cuenta	Alto
G5	Mixto	Urbano	No se tiene en cuenta	Bajo
G6	Mixto	Urbano	No se tiene en cuenta	Alto
G7	Mixto	Urbano	No se tiene en cuenta	Medio
G8	Varones	Urbano	Trabajan ambos	Medio
G9	Varones	Urbano	Trabaja sólo un miembro de la pareja	Medio

1. Esta variable se ha tenido en cuenta en la construcción de cuatro grupos. En otros cinco no se ha considerado, estando constituidos por personas que pueden trabajar fuera de casa o no hacerlo, al igual que sus parejas.

Para los grupos de docentes se tuvieron en cuenta las siguientes variables: nivel educativo (docentes de infantil, de primaria y de infantil-primaria indistintamente), tipo de centro (público o privado/concertado). El sexo no distinguía explícitamente a los miembros de estos grupos, puesto que se plantearon como grupos mixtos, con representación equitativa de varones y mujeres.

El resultado del cruce de variables, y los grupos resultantes fueron los siguientes:

GRUPO	SEXO	NIVEL EDUCATIVO	TIPO DE CENTRO
G10	Mixto	Primaria	Público
G11	Mixto	Infantil y Primaria	Privado o concertado
G12	Mixto	Infantil	Público

Como consta en el cuadro de los grupos de padres y madres, a pesar de la previsión inicial se realizaron finalmente nueve grupos. Los ocho grupos previstos inicialmente, al igual que los tres de docentes, se realizaron en la Comunidad de Madrid.

Como se explica en el capítulo correspondiente del informe, la dinámica de los grupos de padres y madres resultó tan abrumadora y contundente en el planteamiento de la educación como cosa del colegio, y sobre todo como elección entre colegios privados frente a públicos, que decidimos realizar un grupo más en otra comunidad autónoma (concretamente en la ciudad de Sevilla) para tratar de cotejar hasta qué punto este discurso estaba mediado por una realidad territorial y política concreta. La respuesta a esta cuestión la dejamos para el capítulo correspondiente.

Los grupos de discusión se realizaron entre los meses de abril y mayo de 2004. Las reuniones fueron íntegramente grabadas y transcritas, para poder ser analizadas posteriormente.

Los resultados del análisis son los que se presentan a continuación, organizados en tres capítulos, más uno final de conclusiones.

En el capítulo segundo (primero al que nos referimos) se describen los resultados relativos a la percepción, especialmente de los padres y madres, sobre la sociedad y los cambios en que se encuentra comprometida. En cierta medida en este capítulo se reflejan una buena parte de las referencias comparativas, en términos históricos y vivenciales, que aportan los padres y madres entre su socialización y la de sus hijos.

El tercer capítulo da cuenta de una visión general sobre el entorno y los agentes educativos. Se trata de desmenuzar los referentes de padres y madres sobre las dificultades y los retos a que se enfrenta la educación de los niños y niñas; el papel



de los distintos agentes que operan en el contexto; las referencias a la familia, su papel y sus roles y, finalmente, cómo se percibe que son y deben ser las relaciones con los hijos e hijas.

El último capítulo, que refleja quizá la parte más contundente del discurso (al menos en términos cuantitativos, si tenemos en cuenta los minutos de grabación), está reservado al centro escolar, y lo hemos titulado “La inevitable responsabilidad del colegio”. En este capítulo se detallan las percepciones, tanto de padres y madres como de docentes, sobre las competencias y coordinación entre la escuela y la familia. E, inevitablemente, un apartado específico sobre los elementos referenciales que sobrevuelan gran parte del discurso: la polémica entre escuela privada y pública, y el papel de la inmigración en este debate.



# CAPÍTULO DOS

---

## La sociedad y los cambios: lo que importa

Comenzamos la exposición del análisis abordando la visión que padres y madres (complementada además por la de los docentes) tienen del contexto social en que llevan a cabo su labor como educadores, y su percepción sobre los cambios y la evolución producida entre su propia infancia y la de sus hijos. Cambios en cuanto a valores, discursos dominantes, jerarquía de prioridades y problemas a enfrentar, que marcan la forma en que se distancia actualmente la manera de considerar su función como padres y educadores respecto a épocas pasadas, además de determinar el sentido de los argumentos que nos ofrecen en el seno de los grupos de discusión. Cambios, por tanto, que se encuentran en el germen de la brecha generacional a la que se alude desde el mismo título de esta investigación, y que a continuación desarrollamos.

### 1. EL CAMBIO DE RITMO EN LA DINÁMICA SOCIAL

La tendencia inicial de padres y madres a la hora de abordar el análisis del nuevo espacio en el que tiene lugar su labor como educadores, lleva a desarrollar toda una serie de elementos que condicionan la maduración de sus hijos, más como aspectos a los que han de adaptarse de forma inevitable que como nuevos parámetros a partir de los cuales elaborar sus estrategias educativas. Y esos elementos se explican en contraposición al contexto que ellos mismos experimentaron como niños y niñas, fundamentalmente destacando las carencias que implican y las dificultades a las que, por ellas, han de enfrentarse como educadores. En primer lugar, abordan los cambios que perciben en torno a un discurso genérico que podríamos definir como el de la confrontación entre la “tecnología” y la “imaginación”.

Tal discurso, así enunciado, puede resultar excesivamente reduccionista, pero en ambos extremos encuentra todos los elementos que definen las tendencias que el

imaginario colectivo emplea para explicar buena parte de los cambios a los que se enfrenta la labor educativa. Es evidente que asistimos a una sociedad marcada de forma esencial por los impulsos de las nuevas tecnologías, las cuales además se interpretan como signo ineludible e inseparable de los nuevos tiempos, icono de progreso y factor de desarrollo de las nuevas generaciones. Así, la educación y desarrollo adecuado de jóvenes y niños habrá de incluir la destreza y desenvoltura respecto a los principios básicos de las nuevas tecnologías, que impregnan no sólo los ámbitos educativos y laborales, sino también las principales opciones de ocio y tiempo libre. Los niños están en edad de jugar, y actualmente gran parte de los juegos giran en torno a la tecnología.

La situación, además de asumirse inevitable, no puede dejar de analizarse como teóricamente positiva: cuando la equiparación de la tecnología y de la sociedad de la información con el progreso resulta tan clara e indiscutible, nadie tirará piedras contra el propio tejado, que no es otra cosa que el futuro. Si los niños (sus hijos) representan el futuro, y tal horizonte está definido por el dominio de esos elementos tecnológicos, que su vida cotidiana gire en torno a buena parte de tales elementos tecnológicos se asume no sólo como inevitable, sino como necesario. Cualquier otra consideración desdibujaría el horizonte en el que se constituye un futuro de “progreso”, provocando una incertidumbre alimentada por una sociedad competitiva que empuja a la sobreformación y la hiperespecialización.

Sin embargo, tras aceptar eso que se puede reconocer como “el signo de los tiempos”, puestos ante la perspectiva que analiza la educación de sus hijos en función de la que tuvieron ellos, tal análisis se hace, de forma casi inevitable, en base a las carencias que la nueva situación origina. Carencias que derivan en dificultades e incertidumbres que añadir a su labor educativa, pues sus hijos ya no encajan en el molde del que ellos salieron y a partir del cual han llegado a ser lo que son, como adultos, padres y madres.

En primer lugar, porque se interpreta la hiperestimulación a la que están “sometidos” sus hijos (televisión, ordenadores, videojuegos, consolas...) como fuente de carencias de índole relacional. Efectivamente, los niños de hoy en día cuentan con más potenciales y manejan un lenguaje y unas habilidades técnicas que a gran parte de sus padres resultan extrañas y desconocidas. Pero el análisis incide en que tales potencialidades, precisamente por la naturaleza de los elementos y del contexto que las originan, no se aprovechan al máximo como agentes educativos y de desarrollo. Más bien al contrario: el niño está expuesto a una sobreestimulación que le aturde, le confunde y le encierra en sí mismo, potenciado los valores individualistas y competitivos que alimenta la misma tendencia. Es decir, la pescadilla que se muerde la cola: una sociedad individualista y competitiva que forma a niños hiperestimulados que recrean esos mismos valores.

El discurso, que oscila de los beneficios del progreso a las carencias que éste puede originar en personas aún sin formar, descansa sobre la quiebra de los conceptos que estereotipadamente dan forma al concepto de infancia: la imaginación, la ino-

encia y el juego. Conceptos que inmediatamente se asocian a lo que fue la propia infancia, pero que, en la traslación hacia el contexto actual, representan los cambios que se sitúan en el primer plano de las carencias que acechan a los hijos. La explicación es desarrollada en dos planos: uno más genérico referido al mundo de los valores (la imaginación y la inocencia), y otro centrado en el espacio en el que se desarrollan esos valores (la calle o la casa).

En función del primero de los planos, la sobreexposición de los niños a estímulos externos, constantes e innumerables, provocaría una merma en el valor que la generación de los padres asume como consustancial a la condición de la infancia: la imaginación. Imaginación como motor de desarrollo individual, precisamente porque se sitúa en el plano de lo personal e intransferible, del potencial desconocido que se encuentra en el cerebro de cada cual. El análisis parece descansar en la convicción de que, cuando los estímulos son mayores, el cerebro trabajará menos para buscarlos, acomodándose a la pasividad y, por ello, mermando la inquietud y la dinámica que favorecen el desarrollo.

La explicación suele ejemplificarse en torno al tipo de juegos y ocio de los niños, y a su manera de divertirse en general, que además resulta ser uno de los paradigmas a partir de los cuales suele explicarse la condición juvenil (los niños están en edad de jugar, y según jueguen, así llegarán a ser más tarde). Pues bien, la idea general es que los juegos que predominan potencian las capacidades técnicas, los reflejos, la agilidad y toda una serie de elementos centrados en el individuo, pero dificultan la relación de ese individuo con su entorno. Es decir, los niños aprenden a desenvolverse respecto a las nuevas tecnologías, que les insertarán en las dinámicas de información, trabajo y estudio, pero tendrán más dificultades para relacionarse con su entorno, formado por otros niños que también se encierran en su propia burbuja. Evidentemente, este análisis responde a una estructura de valores, común y socialmente generalizada, que define el contexto en el que se desenvuelven las situaciones, y que interpreta el comportamiento de los niños, los adolescentes y los jóvenes como un síntoma de ese contexto<sup>1</sup>.

Esa dificultad para relacionarse con el entorno se asimila con la ausencia, que más bien sería redefinición, de la imaginación infantil: mientras antes los niños no necesitaban nada para entretenerse, jugar, divertirse e integrarse en el entorno, actualmente necesitan los elementos que se han constituido en necesidades de los nuevos tiempos (ordenador, consola, DVD, móvil...) para no sentirse perdidos y aislados. Y no es que tales elementos no ayuden a desarrollar una serie de capacidades asimilables a la imaginación, pero éstas se circunscribirán al ámbito de lo privado, dejando peligrosamente de lado el desarrollo de estrategias socializadoras asumidas como esenciales (estar, jugar y conocer a otros niños como ellos).

---

1. Encontramos un análisis de la manera en que se articula tal sistema de valores en Megías, E. (dir.) (2001). *Valores sociales y drogas*. Madrid: FAD.

—Hoy en día están acostumbrados a que se lo den todo y todo hecho, y entonces hacen menos esfuerzo que nosotros hacíamos cuando éramos más pequeños, sobre todo en los juguetes y en todas estas cosas, que antes hacían cosas de más manualidades y cosas de hacer con las manos y ahora más o menos pues lo tienen... tienen maquinitas, tienen cositas, entonces elaboran menos la mente, yo pienso eso.

—Yo no lo veo así.

—Yo diría que trabajan poco, trabajan muy poco.

—No, lo que ocurre es que el mundo ha evolucionado.

—...ven la tele, la videoconsola.

—En nuestra época no había videoconsola ni esas cosas y ahora lo hay. Entonces les mantiene muy activos... que puedan jugar a más cosas que antes que jugabas con el tablero, o sea, es que evoluciona el mundo... Tienen la televisión como medio a su alcance de divulgación, tienen Internet, que acceden mejor y más fácil que nosotros.

—Pero es que aunque tengas de todo hay niños que, por ejemplo, se tiran un montón de horas... jugando a las maquinitas y al ordenador, y hay otros niños que hacen eso y hacen también manualidades... Las manualidades no las han perdido nunca, porque en el colegio las siguen haciendo...

—Claro...

—...como cuando yo era pequeña. Entonces, tampoco ha cambiado tanto.

—No.

—Ellos tienen más máquinas, simplemente. Lo que pasa es que las máquinas hay que saber utilizarlas." (G6: MIXTO/URBANO/ALTA)

—Ellos se va a la Play y a la consola.

—Ahí, di que sí, a eso se van.

—Y al ordenador. Y ya está.

—Y mis hijos pasan de televisión, fíjate, pasan.

—Están enviados con la Play, el ordenador, las maquinitas, están todo el día con las maquinitas dale que te pego, eso son lo que le gustan a los niños, y lo que están perdiendo son los juegos, saltar a la comba, al escondite inglés, no saben jugar.

—Es que ya no se juega a eso.

—No saben jugar a eso.

—Es que no quieren, yo a mis hijos les das una caja cualquiera... de un frigorífico o de un televisor, y ellos ya se hace ahí su... casita y ahí se montan ellos su número.

—Pues menos mal que juegan a eso.

—Sí.

—Es que no tiene imaginación.

—O les das unos lapiceros y ellos...

—No saben jugar, esa es la pena que antiguamente nosotros acabábamos con cualquier cosa o la peonza o la lima...

—Vamos a ver, vamos a partir de la base de que en esa época nosotros salíamos solos, ¿dónde jugábamos?... en la calle. ¿Ahora que dejas tú sola a un niño?

—Hombre, por Dios, está el parque, ¿en el parque no puede jugar?

—No, pero que me refiero que nosotros no es que, no es que nos hemos criado en la... es que estábamos. Yo, por ejemplo, que soy de pueblo, pues salías al pueblo y no tenía que estar tu madre sacan... ahora tenemos que sacarlos y...

—Hombre, en mi caso por ejemplo, no vivía en el pueblo y me iba pues lo que es...

—Pero que ahora mismo por ejemplo, los niños, yo lo veo ahora mismo, por la tarde, pues dos horitas se tiran jugando.

—Me da igual, en la calle y en el recreo no juegan a esto, o sea no juegan, no saben jugar, no saben jugar, juegan a luchar o a la maquinita o al ordenador '¿qué juego te ha comprado mi madre?', no saben jugar, no saben.

—No sé, es que también depende de la edad...

—De todas las edades, yo creo.

—Yo tengo niños de tres años y no saben jugar.

—No saben jugar al escondite inglés, no saben jugar..."

(G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

El análisis es realizado en términos de carencia. Por un lado porque se asume que "a los niños de hoy en día les falta imaginación"; por otro lado porque identifican estos extremos (la desventura respecto a la tecnología frente a la soledad del hogar y la incapacidad de relacionarse con otros) con la falta de capacidad para divertirse. En función de esta dualización, los niños (los hijos e hijas) serán considerados como aburridos, además de solitarios en potencia.

Pero este panorama, tan caracterizado por las nuevas tecnologías, llega a ser vivido de forma problemática por los padres, que ven en ello un escalón más, que les distancia del nuevo ritmo al que avanza la sociedad, y del lenguaje, las inquietudes y conocimientos de sus propios hijos, que se desenvuelven en función de elementos completamente diferentes a todos los referentes que los adultos tienen de su propia educación. Sin referentes claros, la labor educativa se enfrentará entonces a las dificultades que ocasiona el sentimiento de inseguridad.

El segundo de los planos a partir del cual explican gran parte de la quiebra se refiere al cambio de escenario en el cual desarrollan los niños gran parte de su tiempo. Mientras los adultos sitúan su propia infancia en el decorado que suponen las calles, plazas y parques de sus pueblos o ciudades de residencia, observan cómo sus hijos pasan su tiempo libre en el hogar familiar, e incluso encerrados en sus habitaciones. Y realizan tal observación desde la añoranza que les provoca la pérdida de lo que consideran valores adecuados, en función de un proceso que corre paralelo al explicado anteriormente: si los niños se quedan en casa y no se relacionan con otros niños es porque allí tienen todo lo que necesitan, o todo lo que se supone que

necesitan (ordenador con videojuegos, música, películas, chats...), que son las cosas que precisamente impiden que desarrollen su imaginación y su capacidad de socializarse al máximo, como hacían ellos en su día. Abandono de las calles, por tanto, como una muestra más del predominio de los valores individualistas y de la fuerza de la tecnología y la sociedad de la información, que acapara la rutina cotidiana: cuando el mundo está en tu habitación, salir de ella no parece imprescindible.

—*A mí mi niño lo que me pide con seis años es eso ‘quiero ir a casa de tal’ y ‘quiero ir a casa de tal’...*

—*Sí, sí... Yo, por ejemplo a la mía le digo ‘¿vamos al parque a dar una vuelta?’ ‘no, nos quedamos en casa’ con cuatro años. Claro como no está en casa en toda la semana...*

—*Quiere disfrutar de ella.*

—*...el fin de semana...*

—*Tiene muchas cosas en su casa.*

—*Sí, los niños tienen todo en su casa, a la mía también le gusta estar en su casa, en su cuarto con todos sus juguetes y todas sus cosas porque tienen muchas cosas*

—*Tienen de todo y se entretienen mucho solos.*” (G6: MIXTO/URBANO/ALTA)

—*Yo, por decir algo casi diría la creatividad, que éramos más creativos nosotros.*

—*Exactamente.*

—*...Nos teníamos que buscar más la vida.*

—*Eso es lo que he dicho yo.*

—*Pues yo recuerdo pues jugar con los dedos y ahora, no, no pues ellos lo tienen en la... ahí. Sí que es...*

—*Yo la diferencia que veo es que antes jugaba más en la calle, porque yo con mi hermano mayor estábamos todo el día en la calle, al escondite, a la cuerda, a la goma...*

—*Te lo pasabas...*

—*Había más seguridad en la calle que hoy día.*” (G6: MIXTO/URBANO/ALTA)

Resulta fácil percibir las aparentes contradicciones entre este discurso y una praxis que se vive como inevitable y, quizás y por ello, no tan perjudicial como el discurso teórico señala. En primer lugar, porque en un contexto que prima la sobreformación y la competitividad, ningún padre querrá que sus hijos sean menos que el resto, lo que se traduce en el hecho de que no tengan menos que el resto. Es fácil asumir que no se puede ceder a todos los caprichos de los hijos, pero muy difícil llevarlo a la práctica. Más aún por cuanto, en la mayoría de los casos, no se consideran caprichos: los niños tienen que familiarizarse desde pequeños con las nuevas tecnologías para no quedarse atrás ni llegar a formar parte de los nuevos grupos de exclusión (quienes no participan de la sociedad de la información ni de las formas de ocio y consumo que responden a los modelos imperantes de tiempo libre).



—Evidentemente dependemos de, de, de... casi dependemos de ellos. Quiero decirte tenemos que estar a sus gustos, a sus modos y estando en la época en que estamos y en el año en que estamos y el siglo en que estamos... y entonces dicen: 'yo no tengo ni idea, yo personalmente no tengo ni idea de cómo funciona un ordenador', pero bueno... les puedo enseñar lo que yo sé, que he leído mucho y bueno, todo lo que llega a mis manos lo leo y bueno, es lo único que puedo inculcarle. Que luego me haga caso, pues va un punto, ¿me entiendes? Y, sobre todo con seis años, pero bueno... tú ya de momento ya le vas inculcando... Y, en fin, eso luego ya... Insisto, yo no tengo ni idea, no he jugado nunca a los marcianitos y no he tenido oportunidad... y no me han ense... pero él, sin embargo, sí. Y entonces como él sabe, y como él tiene sus nociones y sus historias, pienso yo que también hay que aprovechar esa coyuntura, es decir...

—Aprender de él.

—Eso es, aprender de ellos, porque el hecho de que yo sea un ignorante, no quiere decir que mi hijo tenga que serlo, en ese sentido. Es decir si yo tengo oportunidad de ponerle un ordenador y que juegue, o que haga o que baje, o que mire en Internet y no sé qué y no sé cuántos... pues habrá que darle todas las opciones. Pero no para siempre, es decir, no estés colgadito... a ver si me entiendes, que también te tiene que dar un poco el aire, ¿vale? Pero te tienes que poner tú a su altura, es decir, no lo hago yo porque soy un inútil, yo no tengo ni... puta idea de lo que es un ordenador.

—Pero bueno, vamos a ver... indudablemente la tecnología nos ha superado a muchos, porque las infancias...

—Y porque a mí no me gusta.

—...lo que no quiere decir que esa tecnología no sea buena, porque si te pones a mirar.

—...al futuro (...)

—No, para nada, ¿quién ha dicho eso? Para nada...

—Efectivamente, siempre y cuando no abuses.

—Una PlayStation está demostrado por estudios y por todo que crea una agilidad mental a los niños y unos reflejos que no los crea otras cosas, pero... si les dejas más de la cuenta, pues...

—Yo lo veo, porque yo tengo un niño de tres años que te maneja una Game Boy como si fuese...

—¡Genial! Eso luego le valdrá para manejar el..." (G5: MIXTO/URBANO/BAJA)

En segundo lugar, porque se asume que la misma sociedad competitiva y consumista genera un ambiente hostil, fundamentalmente para los seres más indefensos (los niños). Así, la calle estará plagada de inesperados peligros que acecharán a su hijos (tráfico, delincuencia, drogas...) y el ambiente reinante tiende a incidir en la idea de que, hoy por hoy, no te puedes fiar de nadie. Por ello, frente a las épocas en que los

padres de ahora jugaban y reían en las calles con niños de su edad, y pese a añorar gran parte de esos aspectos como creadores de una infancia rica, esos mismos padres se sienten mucho más seguros teniendo a sus hijos en casa, donde, por otra parte, no les falta de nada.

*“—La calle no es tan segura como antes, ahí ha habido un proceso desde que yo era niño, yo me pasaba horas en la calle, las chapas era... canicas, la bici... yo me pasaba el día en la calle pero vamos, las horas libres... (...)*

*—Ha cambiado, el tema que tú comentas... Cuando yo era crío, eh... las ciudades eran más pequeñas, eran pueblos. Yo me acuerdo que lo que tú dices, que yo bajaba con una edad muy corta, yo estaba con mis amigos, mi madre me llamaba por la ventana ‘a comer, a esto...’ Hoy olvídate, hoy vas con un niño a un centro comercial, ya puedes tener cuidado de no despistarte.”*

(G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)

*“—Es la cantidad de estímulos externos: videojuegos... tal, nosotros cuando éramos pequeños teníamos la televisión española, la única que...”*

*—La una y la dos.*

*—...era en blanco y negro.*

*—O sea, tenías eso y entonces, en casa...*

*—Sí, sí.*

*—...en la calle, es verdad y...*

*—Y lo que te decía antes también, y una, con lo cual era lo que te decían tus padres y punto.*

*—Nuestros hijos tienen una cantidad de cosas... o sea, hay una sociedad del ocio tan, tan... bestial... Hombre, yo en cierta manera tengo envidia, a mí con... ocho o nueve años hubiera estado encantado de tener una PlayStation.*

*—Pero no te creas que...*

*—...pero, claro son cosas que dices... llega a casa y a lo mejor cuando llegabas a casa, y a lo mejor estabas solo, pues decías ‘bueno, me pongo a hacer los deberes o hago tal’, y ahora llegas... y están solos... vamos... directamente a la PlayStation.*

*—Por eso te digo, buscas entretenimientos externos.*

*—Están solos casi siempre los niños.*

*—Claro, buscas entretenimientos.*

*—...con su videojuego y tal, pero no juegan entre ellos.*

*—O no están solos y los padres les dicen ‘¡Anda, niño! Vete a jugar a la Play.’*

*—Pero cuando nosotros éramos niños, salíamos mucho a la calle y era muy enriquecedor, ¿eh?*

*—Sí, pero...*

*—...y estar más con tus amigos, con los demás niños.*

*—No para la vida de hoy, pero sí para la vida de antaño.*

*—Antaño, sí.*

—*Yo con cinco años, yo iba a hacer entonces... los recados, el pan, la leche, el no sé qué, ibas a la frutería... Hoy a tu hija con cinco años posiblemente no la dejas salir sola...*

—*Eso de entrada, claro.*

—*Yo con diez, once años pues, como tú dices, hacías tu vida por ahí y con diez, once años todavía, prácticamente sigues sin dejarla.*

—*Claro.*" (G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

La consecuencia de tal situación se observa desde la comparación con la propia infancia y, una vez más, en términos de lo que se ha perdido, algo que deja en padres y madres un poso amargo, pues además no pueden dejar de sentir su parte de responsabilidad, como educadores que son, en tales pérdidas: criamos a una generación de niños muy preparados, formados y sobreprotegidos, pero habitualmente solos; en el espacio cómodo y seguro en que se constituye el hogar familiar encontrarán todo lo que necesitan, menos la posibilidad de relacionarse con otros niños. Será el cariño y la dedicación de la familia la que haya de combatir el riesgo de esa soledad, pero es ahí donde topamos con lo que se interpreta como uno de los mayores problemas a los que han de enfrentarse actualmente los padres: la falta de tiempo.

—*Cuando no tienen un aula de Internet tienen un no sé qué, no sé, estamos todos como muy... Que es mucho mejor estar muy preparado y tal, pero que vas a un ritmo que...*

—*Pero yo creo que es porque los padres también tenemos menos tiempo del que tenían los nuestros, ¿no? A lo mejor. Por lo menos en mi caso, mi madre, mi madre no trabajaba, con lo cual, yo estaba en casa, con mi hermana, y estábamos todo el día en el parque, y estábamos todo el día fuera, y ahora yo trabajo, mi marido trabaja, y evidentemente los horarios de la guardería no son los nuestros. Bueno, mi niña porque es muy pequeñita todavía, pero yo me imagino que cuando tenga horario de cole que me voy a volver loca. Que acabas apuntándola a inglés, a no sé qué, que es una pena, ¿sabes? Porque disfrutas mucho menos de ellos, y estás mucho menos tiempo con ellos, ¿no?"* (G4: MIXTO/CAM/ALTO)

—*Yo a mi hijo, yo pienso que no lo voy a educar como quiero, más que nada porque yo tengo que trabajar, yo no puedo estar con él, entonces yo creo que un profesor no lo va a poder educar porque tendría que estar única y exclusivamente con mi hijo. Entonces según esas necesidades es imposible que a mi hijo se le eduque como yo quiera porque ya lo he dicho, el trabajo, darles de comer. Si yo tengo que faltar de él entonces al faltar yo de ahí, ya está un profesor que, si yo digo blanco, el profesor va a decir negro; el amigo de abajo, si yo digo blanco, va a decir negro; el otro amigo de arriba, si yo digo blanco, va a decir negro. Entonces*

*educar a un niño y que sea como tú quieras, tienes que estar constantemente con el niño y...*

*—No puede decir... No puedes decir nunca que tengo un profesor para que le eduque.*

*—No, yo no he dicho eso, yo he dicho que yo a mi hijo no le puedo educar como yo quiero porque yo no dispongo de ese tiempo."*

(G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)

*"—El cambio más importante que ha habido es la incorporación de la mujer al trabajo. Cuando yo estudiaba todavía, en... hace veinte y treinta años, treinta y pico años, cuarenta años, pues... mi madre estaba en casa. Entonces, yo creo que ese es un aspecto muy importante. Porque a partir de ahí sí que han surgido un montón de temas, un montón de preocupaciones, las ampliaciones de los colegios, el horario de mañana, las actividades extraescolares... que antes no hacía falta. Antes, tú te ibas a tu casa a comer y a merendar y estabas por la tarde en tu casa o estabas en la calle jugando. Y ahora, ya no es así. Ahora hay un montón de temas pendientes... hm... la familia está mucho menos, los padres están mucho menos con los críos, en general, y ha variado mucho, ha modificado mucho la estructura, la cultura del colegio en ese aspecto.*

*—Bueno, hay de todo, tienes fútbol, tienes baloncesto, tienes... un montón de cosas.*

*—Vamos a ver, yo cuando era pequeño, yo me crié en una aldea de un pueblo, entonces los sujetos, los transmisores de la educación, eran el maestro de la escuela, la calle y la familia. No había más elementos de transmisión, de conceptos y de educación. Ahora, la generación vuestra, pues tiene toda la tecnología que no teníamos nosotros, todo el ambiente de la calle, el consumo que no teníamos nosotros, tienen la cantidad de horas fuera del colegio, de gimnasia, de judo, de kárate, de música, de piscina, de mil cosas, que nosotros no teníamos. Y después pues tiene eh... en la familia, muy poquito tiempo para poder transmitir conceptos, sobre todo educación. Entonces, el cambio es un cambio generacional completamente distinto. No se puede, no se puede... Pero a esto añadimos lo que comentaba usted es... la mujer se incorpora al trabajo, entonces todavía hay menos posibilidad de un cambio generacional continuado, quiero decir, toda la educación que se transmitía de padres a hijos, pues se queda reducida a un mínimo porcentaje. Eh... ¿quién ha asumido esto? Pues bueno, el Estado ha asumido la educación y ha asumido por las mañanas los... durante el cole, pues con comedor, con otros cursos que se hacen después del comedor, con apoyos, con refuerzos, y después de la escuela, con... más, más apoyos y más refuerzos y más actividades. Y después, cuando llegamos todos a casa, pues continúa la educación, mala educación, pues la videoconsola, el ordenador, la televisión, y los juegos... Pero la relación con la familia se ha ido rompiendo, rompiendo, rompiendo y los alumnos ahora llegan al colegio más espabilados, más listos, pero son diamantes sin labrar." (G10: DOCENTES PRIMARIA/PÚBLICOS)*

El punto de partida que padres y madres suelen adoptar a la hora de explicar gran parte de las diferencias entre la actual situación, en la que han de desarrollar su labor educativa, y la que vivieron sus padres, es precisamente esa falta de tiempo. La progresiva incorporación de la mujer al mercado de trabajo, impulsada por las crecientes necesidades económicas (un sueldo puede no ser suficiente para cubrir todos los gastos de vivienda, educación, etc.), propicia grandes problemas derivados de la incompatibilidad de los horarios laborales con los escolares. Mientras la infancia de quienes ahora son adultos suele estar presidida por el recuerdo permanente de la figura materna en el hogar familiar, actualmente esa imagen ha dado paso a la necesidad de encontrar otros agentes educativos que cuiden de los hijos mientras los padres están fuera de casa.

La situación deriva en diversas consecuencias. Lo prolongado de los horarios laborales de padres y madres propicia la necesidad de encontrar espacios y actividades para los hijos, que más allá del tiempo diario de escuelas o institutos, ocupen las horas que quedan libres hasta el momento en que alguno de los miembros de la pareja (en caso de matrimonios o parejas unidas) pueda hacerse cargo de ellos. Así, existen gran cantidad de cursos y clases extraescolares, ya sean de ocio, formación, deporte o expresión artística, que ocupan buena parte de esa jornada diaria que, de no ser así, se convertiría en una grave responsabilidad inatendida de los padres.

Evidentemente, alargar la jornada de los niños y niñas implica que carezcan de un tiempo necesario para jugar, descansar y estar en casa. Esto es observado y analizado, casi denunciado, por los propios adultos, que no se cansan de señalar lo peligroso de entrar en tales dinámicas de ocupación: niños que a la salida del colegio asisten diariamente a muy diversos cursos, talleres o actividades extraescolares, tras los cuales llegan a casa cansados y sin apenas tiempo más que para cenar y saludar a los padres (si éstos no tienen jornadas laborales que terminen muy tarde), antes de acostarse.

Pero el análisis de la situación incluye, invariablemente, un correlato que justifica la misma y la convierte en inevitable. Por un lado, la sociedad competitiva en la que se inserta la labor educativa exige un nivel de preparación que sólo podrá alcanzarse con refuerzos académicos y formativos que se encuentran fuera de la educación reglada. Si todos comparten un mismo sistema educativo, sólo quienes realicen un esfuerzo extra al margen del mismo (clases de idiomas, de informática, de refuerzo a una u otra asignatura...) destacarán académicamente, algo que se interpreta como garantía de futuro: sin tener un “buen nivel” en determinados terrenos formativos no se podrá optar a un mercado laboral que lo exige, y ese nivel no parece encontrarse en la educación reglada y obligatoria (es decir, no se trata de alcanzar el nivel mínimo, sino de destacar sobre el resto).

Además, se da la tendencia cierta a considerar como parte esencial de la labor educativa el proporcionar a los hijos todo un abanico de opciones de ocio, cultura y entretenimiento, cuanto más amplio mejor, que propicie que éstos encuentren un espacio en el que desarrollar y perfeccionar sus inquietudes artísticas, deportivas o comunicativas. Esa labor no sólo se entiende como necesaria para encontrar un

equilibrio adecuado entre la formación académica y el desarrollo de otras muchas capacidades igualmente importantes en el desarrollo de los niños, sino que también se asume, por parte de padres y madres, como respuesta ineludible a las propias exigencias de los hijos (que piden que los “apunten” a piano, judo, pintura, etc., etc.), ya sea por inquietudes personales o por imitación del grupo de pares.

—*Pero es que no tienen tiempo de jugar, yo lo veo por las mías, las mías no juegan. No sé cuándo va a jugar, los fines de semana no está normalmente en Madrid nunca... Pues resulta que en casa, es que... si es que no sé para qué les compramos juguetes.*

—*No les da tiempo porque llegan cansadísimas.*

—*Pues ahí sí es culpa de los padres, perdona que te diga, porque los niños tienen que jugar.*

—*Ya, pero es que no tienen tiempo, son las ocupaciones que tiene que es que llega muerta.*

—*Vamos a ver, si no va a ser del equipo de atletismo, o del equipo de natación, que vaya un día a natación y que se desarrolle psicomotriz a que vaya cuatro para que sea campeona de atletismo o de natación, que juegue...*

—*No, vamos a ver, se alterna la natación con el inglés.*

—*Pero ¿todos los días va a natación y a inglés?*

—*Claro, los días que no va a natación, va a inglés.*

—*Alterna.*

—*¿Después de clase?*

—*Sí, después del colegio, con lo cual cuando llega a casa...*

—*La mía tiene actividades, pero claro son actividades que hace en el mismo colegio. Hace baloncesto, hace teatro, hace... de conocimiento.*

—*Sí, que no tenga que salir del recinto.*

—*...No sale del recinto.*

—*Hay un programa en el colegio.*

—*Ella sale a las cinco de la tarde.*

—*La mía también lo hace todo en el colegio, no tiene que ir a...*

—*No, la mía no, la mía sale del colegio y va a natación...*

—*Fíjate, es una paliza.*

—*...y luego al British School que va a inglés, entre los días que...*

—*Una paliza... si tiene que coger el metro o el autobús o algo... es demasiado.*

—*Hombre, tan pequeña...*

—*No, va andando, o sea la pilla por la zona todo, si esa es la suerte.*

—*Es que es también la obsesión de los padres, el dar a los niños... que les inflen de cosas. Igual que en nuestra época nos mentalizaban a que si no eras universitario pues parecía que no eras nada, estamos obsesionados con este tema, deja al niño que se desarrolle, ya para inglés tiene tiempo toda la vida, para natación lo que quiera, o sea, si es un Mark Spitz vale, ¡enfócalo!, pero ¡joder! si va a estudiar natación para desarrollarse, pues yo creo que la puedes... No sé, es que en muchas madres yo lo veo, mi niña va a no sé qué, va a no sé cuánto, vale.*

—*Están estresados.*

—*Pero ¿qué son? ¿super niños? ¿son muñequitos? Son el afán de los padres de hacer lo que no hemos podido ser nosotros. Yo eso no lo quiero para mis hijos.*

—*Sí, pero ten en cuenta que en lo general, es eso. Hombre, si te pones a mirar, hacen demasiadas cosas.*

—*Empiezan las actividades extraescolares a partir de... de primero de Primaria, se llama ahora.*

—*Sí.*

—*...Seis, siete años empiezan a hacer las actividades que cada uno quiera porque tienen aeróbic... Pero ahora que está en parvulitos, no va a nada.*

—*Salen del colegio, de la escuela, de la misma clase está yendo a atletismo y yo también quiero atletismo y luego no sé qué y luego no sé cuánto y luego quiero esto y luego quiero y el último título de la película de no sé qué. O sea, en ese sentido, dentro de lo que cabe, no sabes hasta qué momento pararlo. Una pauta que marca, pero no tú lo estás viendo en el colegio, están viendo que otros han ido a no sé dónde...*

—*Nosotros no podíamos porque ningún niño lo tenía. Entonces, claro ¿cómo lo íbamos a pedir?*

—*Y antes, las mías es que van a todo. Las mías, entre ellos, es que ya se hablan en inglés y todo. O sea es que no puedes decir a tu hija... bueno la mía no, es que lo hace todo, toda la clase.*

—*Y además...*

—*Y están todos metidos en actividades, en actividades y entonces ellos, cogen y hacen lo mismo, claro (...)*

—*Sí, pero es que a veces les recargas con cincuenta cosas y no pueden.*

—*Una cosa es lo que dices tú, que le obliguen y otra cosa es que él quiera.*

—*Hasta qué punto... en estas edades quieren o le obligan.*

—*¿Por qué no puede ir?*

—*Porque a veces les metemos nosotros la idea y al niño le...*

—*Que no es nuestra idea, que a lo mejor viene y dice 'papi, que me quiero apuntar a francés o a chino porque mira, en clase van siete' y van encantados.*

—*Mi hija se apuntó a teatro el año pasado porque...*

—*Pero si el niño a lo mejor no tiene facultades para el teatro ¿por qué lo metes al teatro o a chino?*

—*Hombre, para qué... si tiene facultades o no, si le gusta."*

(G6: MIXTO/URBANO/ALTA)

Pero el caso es que tal abanico de posibilidades llega a plantearse, en no pocas ocasiones, bastante antes de que los hijos tengan capacidad para optar conscientemente por determinadas opciones de ocio o formación complementaria, tomando a veces los padres decisiones en tal sentido por "el bien" de sus hijos y como "inversión" de futuro.

El discurso, sin dejar de asumirse como inevitable en base al sistema de valores al que han de adaptarse, no impide que planee sobre padres y madres el malestar de comprobar cómo los niños parecen excesivamente ocupados y sin verdadero tiempo para jugar y descansar, además de por asistir casi impotentes al hecho de que su contacto con ellos se limita a los fines de semana, cuando no existen responsabilidades laborales ni ocupaciones extraescolares. Es entonces, a la luz de esta sensación amarga, cuando los adultos entonan un *mea culpa*, eso sí, más generacional que personal: no pasamos suficiente tiempo con nuestros hijos, que están demasiado ocupados y lejos del hogar familiar. Claro, que tal planteamiento generacional, sin dejar de ocasionar ese peso de cierta amargura o lamento, diluye la posible autoculpabilización en la convicción de la inevitabilidad de un mal común característico de los tiempos que corren.

—*De todas formas ahí los padres nos estamos pasando –voy a hablar en plural– nos estamos pasando los padres de hoy en día, no pueden... les tenemos a los niños y las niñas concretamente no, pero, en general sí. Es que las apuntamos a todo.*

—*El día entero.*

—*El día entero.*

—*Desde que salen del colegio a las cuatro y media, que si natación...*

—*Cuando no tienen una cosa tienen otra.*

—*...que si inglés, que si catequesis...*

—*Y no juegan.*

—*No, no tienen tiempo.*

—*No juegan, no es como antes que salíamos a la calle y jugábamos hasta oscurecer.*

—*Mi hija con deberes... una cantidad de deberes casi siete...*

—*...No juegan y los niños tienen que jugar, tienen que jugar mucho. Yo recuerdo mi infancia jugar... muchísimo, como una loca, no tenía nada para jugar, no tenía juguetes, ni tenía nada, pero jugaba.*

—*Pero es que ahora tampoco se juega, ahora no juegan... la violencia...*

—*...siempre es mejor. Sí se juega, pero de otras maneras y con otras cosas. Nosotras jugábamos a la comba y a la goma, punto pelota, no había más, pero hay otras cosas, mujer.*

—*El problema es que ahora tú no tienes tiempo de ir toda la tarde al Retiro como íbamos nosotros.*

—*Claro.*

—*...porque si tú los sueltas en el Retiro, los niños van a jugar.*

—*Ya lo creo.*

—*El problema es que los llevas, el problema es que los dejas en casa con la Play.*

—*Claro.*

—*Yo salía a las cinco de la escuela y jugaba y jugaba, con piedras con...*

—*Y ahora igual, lo que pasa es que...*

—*Lo que pasa es que no les dejamos, es que no tienen tiempo para jugar."*

(G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)



La máxima y más cruda expresión de esa manera de entonar el *mea culpa* se produce cuando en muchos grupos de discusión llegan a reconocer el gran esfuerzo que supone dedicar a los hijos el poco tiempo libre que sus horarios laborales les dejan. Entre semana, cuando llegan a casa cansados de la jornada laboral, o los fines de semana, cuando intentan descansar y reponerse, prestar la requerida atención a sus hijos (jugar con ellos, ayudarles a hacer los “deberes”, sacarles de casa...) llega a convertirse en un esfuerzo que no siempre parece estar al alcance de todos. Entonces, la televisión, los videojuegos y ordenadores, en ocasiones señalados como culpables del aislamiento de niños y niñas, se constituyen en los mejores aliados de los padres cansados: es fácil tener a los hijos entretenidos así, que te dejarán tranquilo el rato que dure la emisión, el videojuego, el chat...

Y más allá del impacto emocional con que todo esto puede ser vivido según la personalidad del interlocutor, asistimos a esa mencionada manera de diluir el lado más culpabilizador del asunto en función de exponerlo como algo a lo que hay que enfrentarse desde el “nos”, es decir, como generación: “nos resulta más fácil ponerlos frente a la televisión”, “no pasamos suficiente tiempo con nuestros hijos”, etc. La responsabilidad personal deriva pues en culpa colectiva y en un signo de las diferencias que caracterizan su tarea como padres y madres, que han de desarrollar su labor educativa en una sociedad diferente a la que vivieron sus progenitores.

*—“Sí que es verdad que cuando tienes poco tiempo tiendes a ceder más en las cosas. Sí que es verdad que muchas veces relajas lo que no harías normalmente y lo que criticarías a otra gente...*

*—Por no...*

*—...que para una hora que le veo...*

*—...lo estás haciendo egoístamente, porque dices, ahora se va a poner a llorar, ¡hala, venga, pues ponte no sé qué...!*

*—Y déjame. Que ya he tenido bastante al día.*

*—Eso sí que es verdad.*

*—Yo te digo, por ejemplo, mi marido. Mi marido con la niña es irnos a un hiper o a no sé dónde, y vamos a meterla en las piscinas de las bolas, porque la quiere aparcar en seguida, porque es que si no es dónde está, dónde se mete, dónde no sé qué. Y dices, no, que es que se venga con nosotros... ya, pero yo estoy más tranquilo y ella también. Y dices no, es que no consiste en ahora la aparco y ya estamos tranquilos todos, ¿no?*

*—No, eso sí que es verdad.” (G4: MIXTO/CAM/ALTO)*

## 2. LOS NIÑOS Y SUS NECESIDADES

Todas las actitudes de padres y madres tienen un lógico reflejo en la manera en que se comportan con sus hijos e hijas. La convicción de estar inmersos en una sociedad tremendamente competitiva y en muchas ocasiones hostil y excluyente, sitúa a los padres en la tesitura de dotar a sus hijos de todas las armas necesarias para enfren-

tarse a tal contexto y poder desarrollarse en él de manera adecuada. Sin embargo, tales armas no parecen conceptualizarse como necesariamente fundamentadas en valores o principios; más bien, se viven como instaladas sobre los elementos materiales concretos que propicien la no exclusión precisamente a través de la equiparación con el resto de iguales.

La inexistencia de baremos concretos que sirvan como referente de cuáles son las cosas verdaderamente necesarias para no resultar socialmente excluido (en educación, en ocio, en equipamiento...), y la incorporación a dinámicas competitivas que crean necesidades antes inexistentes, deriva en que tales estrategias se sustenten en el masivo consumo de los símbolos que aseguran la equiparación e inserción en el contexto: que mi hijo no tenga (no sea) menos que el resto de los hijos. Claro que cuando no existen referencias claras (o valores, o principios) ajenas al poder del mercado, lo complicado será ser capaz de poner límites a unas dinámicas consumistas que, en función de la ausencia de esos límites, pueden ocasionar importantes frustraciones y continuas insatisfacciones.

La situación puede resumirse en la aspiración de que los hijos han de tener de todo, y todo resuelto. Si bien la idea es intuitivamente interpretada como perversa y esencialmente negativa, se asume como inevitable en una sociedad que excluye a quienes no se adaptan a ella. Así, padres y madres realizan un sobreesfuerzo para dotar a sus hijos de todo lo posible (clases extraescolares, ordenador, determinada ropa, opciones de ocio, etc.), incluso por encima de las posibilidades reales y del poder adquisitivo de la familia. En ocasiones, bajo la justificación de una necesidad real (tienen que estar preparados para competir en igualdad de condiciones en una sociedad dura), otras veces en función de la simple presión grupal (que sus semejantes no les excluyan por no tener tal o cual cosa, o no participar de tal o cual actividad), el caso es que existe la dinámica cierta de intentar, como estrategia prioritaria en la educación de los hijos, dotarles de todo aquello que en su día los padres y madres no disfrutaron como niños. Convencimiento, por tanto, de que una de sus principales misiones como educadores se centra en propiciar que los hijos disfruten de más ventajas y mayores facilidades de las que ellos tuvieron en su día, sin por ello menospreciar la labor que sus propios padres y madres realizaron con ellos (no hay culpa: eran otros tiempos).

La conclusión parece clara: lo que valía cuando ellos eran niños no es suficiente en la actualidad. Si el intangible que suponen los valores permanece intacto en base a la transmisión familiar y generacional, parece evidente que la diferencia radicará en cosas materiales. En función de esta idea, parece que los niños de ahora necesitan más cosas, aunque sus padres adultos, en su momento, se apañaban con lo que tenían y de la escasez hacían virtud (“jugábamos con una caja de cartón”, “heredábamos la ropa de los hermanos”, etc.). El planteamiento se correlaciona de forma bidireccional<sup>2</sup> con lo anteriormente expuesto en relación a la escasa imaginación

---

2. Porque no tienen imaginación hay que dotarlos de estímulos y de instrumentos facilitadores del ocio, la diversión y el aprendizaje. Pero como estos instrumentos lo dan todo hecho, terminan por abortar la imaginación.

que tienen los niños de hoy en día (“no saben divertirse sin la PlayStation o sin la televisión”). Y asumir esto presenta un lado amargo, derivado de la convicción de que así se pierde parte de la esencia natural de lo que supone la infancia, pero también implica que se origina una presión y responsabilidad por dotar a los hijos de todas esas cosas que los sitúan en su contexto en igualdad de condiciones.

Por ello, los adultos con hijos viven como una constante presión la necesidad de dotar a los niños de todos los elementos que les resten preocupaciones, les procuren la inserción social y les faciliten el camino hacia la vida adulta. En una sociedad que se presume hostil con el débil, parece aceptado que el niño ha de ser llevado en volandas hasta que alcance la madurez adecuada para poder desenvolverse, de modo que casi no perciba todas las dificultades que implica tal esfuerzo por parte de los padres. Niños, por tanto, inmersos en una especie de limbo que, al tiempo que los inserta en la sociedad, los mantiene ajenos a las auténticas dinámicas que determinan que tal sociedad sea como es (cuando sean mayores ya tendrán tiempo de preocuparse y asumir responsabilidades de adulto; mientras tanto, que disfruten). Este principio, si bien desde la teoría no será fácilmente aceptado por los adultos, se asume en la práctica como una de sus obligaciones para con sus hijos.

*—Tú abres el armario de tus hijos hoy y están...*

*—Hasta arriba.*

*—...y antes tenían cuatro cosas.*

*—Ahí está el fallo.*

*—Nosotros mismos les intentamos dar todo aquello que no tuvimos, y se lo damos en exceso, o sea, no sabemos frenarlo.*

*—No sabemos frenarlo porque la sociedad no quiere.*

*—...pero dices que tienes la Nintendo, pues te compras la otra, la otra, la otra...”*

(G5: MIXTO/URBANO/BAJA)

*—Una cosa que cuenta mi madre, además, siempre es que yo con no sé cuántos años, eran tres años, me parece, yo hacía una colección de cromos de una serie japonesa que había, y tenía perfectamente, o sea, llené un álbum, y cuando ese lo llené, empecé con otro, empecé a hacer el mismo dos veces, y sabía perfectamente cuál me faltaba en uno, cuál me faltaba en otro. Mi madre la tenía asombrada. Y mi hija, cuando le ha dado por hacer una colección de cromos... (...) Se los tengo que pegar yo.*

*—Yo la más mayor, sí. La pequeña tengo que estar más con ella, con los cromos.*

*—No, pero...*

*—Venga, vamos a pegar este paquete.*

*—A mí me encantaban los cromos.*

*—Ella abre los paquetes... y los pego yo.*

*—Claro, a mí es que me encantan.*

*—Se lo ponemos demasiado fácil.*

*—A mí me encantaban las colecciones de cromos.*

—Porque mi hija está haciendo una colección de cromos, la faltan cinco, y entonces, una amiguita del colegio los ha pedido por Internet. Y entonces la dices que tenemos que ir el domingo a cambiar cromos, y te dice que no, que los pedimos por Internet.

—Y otra vez con la maquinita.

—Sí, sí, sí.

—Claro.

—Sí, es como... qué fácil, yo para qué me voy a complicar la vida si esto se soluciona...

—Lo que pasa es que yo, por ejemplo, a la más mayor la llevé al Rastro para que terminase, ahora que te tienes que mover tú, tela, porque es que claro entre la gente...

—Ya, pero que aprenda lo que es...

—Ya, pero llevar la lista con los números e ir tachando...

—A currártelo un poco.

—Esa era la diversión. Yo tenía mi lista, y la rehacía cada vez, cuando estaba ya muy guarra la volvía...

—Sí, la manoseabas tanto que ya...

—Ahora no, es que es eso, ahora...

—Ahora no." (G4: MIXTO/CAM/ALTO)

Como ya hemos mencionado, la idea de estar criando a una generación de hijos excesivamente sobreprotegidos se intuye negativa a medio y largo plazo, porque significa un aumento del riesgo al que precisamente se quiere hacer frente: protegiendo y acorazando en exceso a los niños se les restará capacidad para desenvolverse socialmente en el momento en que tengan que hacerlo por sí mismos. Porque una cosa es dosificar adecuadamente el desarrollo y la inserción social de los hijos, y otra cosa es retrasar indefinidamente el momento en que, como niños, adolescentes o jóvenes, deben enfrentarse a las decisiones y responsabilidades que corresponden a su condición. Así, como reconocen los propios adultos, criamos generaciones de niños a los que se sospecha "débiles" e "inmaduros", incapaces de asumir sus responsabilidades y excesivamente acomodados en el nicho de seguridad y estabilidad que les ofrece la familia. Todo ello, como consecuencia de esa sobreprotección reconocida por parte de los padres.

Pero a partir de este reconocimiento, de este miedo intuitivo, que evidentemente no niega la propia responsabilidad como educadores, la situación se justifica como inevitable en base, una vez más, a los valores imperantes en la sociedad contemporánea. Si los adultos hacen un sobreesfuerzo, tienden a la sobreprotección y ceden ante los requerimientos de los hijos (que son interpretados como meros caprichos en muchas ocasiones), será porque las dinámicas sociales empujan a satisfacer las demandas consumistas como forma de no provocar que los niños se puedan sentir

frustrados y excluidos del grupo de pares. Más aún por cuanto en el imaginario colectivo existe una convicción relativa a la crueldad de los más jóvenes, precisamente por su carencia de habilidades sociales con las que enmascarar esa crueldad: en el grupo de pares, quien no tenga determinado tipo de equipamiento, determinada ropa, o quien no se pueda permitir determinadas opciones de ocio, podrá ser excluido o marginado, creando un sentimiento de frustración que llega a ser vivido de forma muy intensa en periodos vitales en los que aún se está construyendo la identidad del niño o del joven.

—*Los estamos haciendo muy egoístas nosotros, nosotros los estamos haciendo egoístas, y les estamos dando demasiado y cada vez quieren más y cuando tienes tres años y le compras una bicicleta, luego cuando tiene diez quiere una moto. Y mi hijo tiene un móvil y ahora ése no le gusta y quiere otro móvil.*

—*Claro.*

—*¿Y por qué te lo pide? Porque sabe que se lo vas a dar.*

—*Bueno, yo digo lo mismo, ¿tú no le pedías a tus padres?*

—*¿Y te lo daban?*

—*Y nos costaba lágrimas y sudores.*

—*Pues ahí estamos nosotros ahora mismo, pero hay unas cosas que...*

—*El problema...*

—*¿Cuándo tuve yo una Nancy?*

—*¡Ah!, pero el problema es que ahora mismo hay muchos más padres que dan que muchos... que ... o sea, que más de los que no dan. Entonces ya no es que luches tú por educar a tu hijo de una determinada manera, porque yo personalmente hay unas cosas que tengo muy claras, pero es que resulta que a lo mejor la mayoría de los padres sí les dan todo eso y entonces estás luchando contra lo que dan los demás. (...)*

—*Pero los niños son muy crueles, tú les oyes hablar y a lo mejor, por unas simples botas, dice una 'pues tengo unas botas de Barbie' '¡ah! pues las tuyas son sin marca y son sin...'*

—*Es verdad eso.*

—*Con tres años.*

—*Sí, sí.*

—*Y dices que 'siempre vas con los mismos zapatos', 'pues yo tengo de zapatos... es que es pobre.'*

—*[RISAS]*

—*Entonces... no sé cómo se puede... que es muy difícil, por eso digo que es muy difícil, pero es que, es que se mira todo, todo. Si en esta sociedad, si vas peinada porque vas bien peinada, si vas muy arreglada es muy pija y tienes mucho dinero, si vas normalita eres pobre, pero eso los niños pequeñitos."*

(G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

Para evitar tal situación, y sin dejar de reconocer la contrapartida más negativa del asunto, los padres llegan a plegarse a los deseos de sus hijos, aun reconociendo esta

estrategia como bastante más fácil y cómoda que cualquier otra que tenga que ver con el abordaje de otros elementos relacionados con el intangible y complicado mundo de los valores. Los adultos lo saben y no dejan de traslucir un cierto sentimiento de responsabilidad por ello, aunque constatar que la situación es generalizada contribuye a aliviar el mismo.

*“—Vamos a ver, a mí mi padre me decía que no hay esto y no hay esto, y yo a mi hijo le digo que no hay esto y se me tira todo el día llorando y si no se lo tengo que comprar por cojones. O sea, ya está... (...)*

*—Mi hija se va mañana de excursión, gracias a Dios no nos ha faltado nunca y siempre se ha ido a todas. Ahora tú dile a mi hija mañana que no se va de excursión, que se va toda su clase con ella... porque tiene que pagar... seis euros o siete euros.*

*—Indudablemente tiene creado unas ilusiones y tú la desilusionas, pero eso nos pasaba a nosotros igual...*

*—No, porque a mí mis padres me decían que no había excursión y yo me cogía y me daba la vuelta y no hay excursión. Yo se lo digo eso a mi hija y la tengo mañana... vamos es que sólo por no verla allí en la...*

*—Pero es que está acostumbrada a que le des todo lo que ella pide o casi todo...*

*—No, no, no, perdóname...*

*—Por eso lo estoy diciendo, es que los tenemos acostumbrados...”*

(G5: MIXTO/URBANO/BAJA)

*“—Lo que veo importante también es hacerse un poco el loco en casa de ‘mamá, traerme...’. ‘No hija, es que no puedo y tal’ porque si le facilitamos todo, llega un momento en que nosotros les estamos haciendo vagos y también no maduran, se vuelven inmaduros. El día que no estás se les cae la casa encima, empiezan que si se queman, que si la sartén sale ardiendo, que si la niña ha metido el no sé qué en la bañera... O sea, darle un poquito de su espacio, tú el tuyo, el suyo y que desarrolle... que desarrollen para que se maduren.*

*—Sí, yo creo que se hacían antes más responsables porque la madre normalmente no estaba en casa con ellos.*

*—No, no... perdona, yo estoy ahora en casa y mis hijos se van al colegio con la cama hecha y no salen. Me da igual que lleguen tarde, pero la cama la tienen que tener hecha y ordenar por la noche (...)*

*—...es que tiene que ser así, porque es que si no, nos toman el pelo.”*

(G6: MIXTO/URBANO/ALTA)

A partir de tal planteamiento, parece existir acuerdo en que uno de los puntales de la educación de los hijos pasa por saber decir que “no”, al tiempo que conseguir que ellos acaten tales negativas (de nuevo, a vueltas con el principio de autoridad, siempre en la lista de los valores que se pierden y que ocasionan buena parte de las

indisciplinas y de la falta de modales de los más jóvenes)<sup>3</sup>. Conseguir, en definitiva, que estos hijos acepten y valoren lo que tienen, y el esfuerzo que los padres han de hacer para que así sea. Porque una de las ideas que despiertan el acuerdo de los padres es la convicción de asistir a una generación de niños y jóvenes que no valoran lo que tienen, precisamente porque tienen de todo y, además, no tienen que esforzarse para ello (evidentemente, existirán situaciones concretas de carencias, necesidades y pobreza, pero el nivel general de las clases medias de una sociedad como la española no siente carencias vitales). Tal aspecto es señalado por los adultos como una de las más importantes diferencias entre su situación como niños y la que viven actualmente con sus hijos.

*—“Me contaba la madre de una niña de tres años que la niña se fue con veinte o treinta regalos a casa y el sábado por la mañana abrió cuatro y los otros los dejó y el domingo le dice la madre ‘pero, María ¿no vas a abrir más regalos?’ Y le dice ‘sí, hombre, no tengo yo otra cosa mejor que abrir regalos.’ A mí me dio una pena, me dio como una tristeza ¡Dios mío! que una niña de cinco años te diga, con esa... estoy harta de regalos, ¡Dios mío! yo me eché la vista atrás, ¡Dios mío! sí yo no tenía nada, sí a mí solamente me echaban por Reyes un lápiz y una goma y una libreta. Es triste, es triste porque...*

*—Es que estamos en lo mismo, no valoran, no valoran nada, no valoran lo poquito que le puedas dar o lo mucho que le puedas dar, les da igual, les da igual.”*

(G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

*—“A mí es que no me gusta nada comprarles todas las películas, para enchufarles las películas, y anda, toma, vete merendando y... ¿sabes? Sé que a veces no es fácil dedicarles mucho tiempo porque es que no sabes qué hacer con ellos, porque, bueno, yo es que soy muy infantil, y entonces me lo paso bomba jugando con ellos, pero sí es verdad que llega un momento que son insaciables, y dices, mira, es que ya no quiero jugar más. Déjame un poco.*

*—Pero es que también, lo que te digo, antes, yo qué sé, valorábamos más... No lo valorabas porque no sabías valorarlo, porque eras un crío, pero disfrutabas más de las cosas que ahora, porque antes jugabas... hombre, tenías cosas, pero no como ahora, que tienen de todo.*

*—Claro, porque teníamos menos, yo creo.*

*—Y se aburren con todo.*

*—Y nos lo pasábamos mejor.*

*—Sí, tenías una muñeca...*

*—Y le hacías de todo hasta que se caía a pedazos.*

3. En *Valores sociales y drogas* (op. cit.) y en *Hijos y padres: comunicación y conflictos* (op. cit.), se aborda con mayor detenimiento las implicaciones de la evolución del valor “autoridad” a lo largo de las últimas generaciones.

—Y tenías un coche, o lo que sea...

—No, ahora es increíble lo que hay.

—...y fantaseabas un montón con ello, pero ahora como tienen... se lo damos todo, pues no lo valoran tampoco, y yo creo que se aburren con todo. Da igual que les bajas al parque, que tengan 30 muñecas, que tengan Internet, bueno Internet, que tengan ordenadores, y... Es que tienen todo. Entonces... pffff.”

(G4: MIXTO/CAM/ALTO)

“—Es que mi madre nunca me ha comprado... A mí nunca me han comprado ni marcas ni ropa de marca, y si me podía comprar diez vestidos, me compraba tres. Para que yo aprendiera a valorar. Para que yo aprendiera a valorar. Y mi madre me ha podido dar todo, y sin embargo no.

—Bueno, a mí siempre, conmigo siempre han tenido el mismo problema. ‘¿Pero cómo le vas a comprar las zapatillas que valen 15.000 pesetas?’ (...)

—Y como tienes miedo que el niño se traumatice, pues coges y le compras el de los 15. Pero no se traumatiza.

—¡Que no se traumatiza!

—Porque a mí no me han comprado...

—El trauma... el trauma...

—Que ella siente y se acuerda.

—Yo estuve una... en una comida con mis hermanos y todo eso, una... y mi hijo veía a su primo jugando una Game Boy... Dice todo el mundo ‘¡Cómprasela!’ ... ¿Se la compro?” (G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

### 3. LA SOCIEDAD Y LAS NORMAS

El esquema general del análisis que realizan padres y madres les autoposiciona en el seno de una sociedad muy diferente a la que vivieron en su infancia, presidida por toda una serie de valores que condicionan de forma esencial su labor como educadores. Así, parecen asumir lo inevitable de actuar de la manera en que lo hacen, adaptándose a las tendencias competitivas y soportando como buenamente pueden las presiones grupales y consumistas que inciden en los comportamientos anteriormente señalados respecto a los hijos: sobreprotección, concesión de caprichos, sobreocupación, etc. En este sentido, y como señalaremos en otros momentos del texto debido a lo significativo y operativo del discurso, la norma sería reprender, pero no reprimir, para así evitar frustrar a unos niños que sólo conocen la realidad social en la que se encuentran inmersos, lo que les conduce a asumir como normales y obligados determinados comportamientos, necesidades creadas y derechos adquiridos; todo ello en función de parámetros muy distintos a los que existían cuando sus padres eran niños.



*—Mira, yo ahora a mi hijo, yo tengo unos valores que mantengo en el sentido de que digo ¡joder! mi hijo.... no es que sea austero con él, porque lo que me pida, lo tiene; si está en mis posibilidades, por supuesto.*

*—Pero esa es una cosa que está muy mal, porque les estamos acostumbrando también en parte mal, ¿eh?*

*—Pero, no te estoy diciendo que nosotros no tenemos por qué haber cambiado sino lo que realmente ha cambiado ha sido la sociedad y no nosotros.”*

(G5: MIXTO/URBANA/BAJA)

En este sentido, podemos concluir que los valores que presiden las estrategias educativas tienden a resumirse en normas formales de conducta, más aún en un contexto asumido como de emergente anomia, que dificulta a padres y madres su labor por la ausencia de referentes claros a partir de los cuales “manejar” a los hijos: mientras sus progenitores contaron con la autoridad suficiente para dirigirlos (nadie se atrevía a llevar la contraria a sus padres ni a sus maestros), la situación actual, aunque suponga que se ha ganado en confianza y camaradería, provoca que la autoridad pase de ser un valor fuertemente asentado y aceptado a transformarse en una aspiración. Esto sitúa a las normas de conducta (los modales) en el primer plano de las principales preocupaciones, por interpretarse como muestra evidente de una buena educación, de una labor desarrollada adecuadamente por los padres, en ausencia de otros rasgos más profundos y comprometidos de la socialización de los hijos.

Asumiendo que el sistema de valores predominante se sustenta sobre principios que intuitivamente presentan un inevitable lado negativo o, cuando menos, peligroso (competitividad, individualismo, consumismo...), guardar las formas y saber comportarse en función de las normas de conducta que te insertan en el colectivo, se afronta como muestra evidente de lo que se entiende como educación. Es decir, modales y virtudes públicas palpables (“esto no se dice, esto no se hace, esto no se toca”), por encima de la asunción y elaboración privada de los valores que las habrán de justificar, siempre perdidos en el confuso mundo de lo intangible. Asistimos pues a algo que se inserta perfectamente en la línea de análisis de las más recientes investigaciones sobre valores (Megías, 2001), que inciden en el equilibrio, para el imaginario colectivo, entre la severidad con los comportamientos públicos y la amplia tolerancia con todo lo relativo a la moral privada.

*—La educación de dejar pasar a un adulto, pues eso se ha perdido por completo, es muy difícil encontrarlo, la educación de dejar sentarse a un adulto cuando... el adulto reclama a lo mejor el sitio, las malas contestaciones cada vez a una edad más temprana, darse cuenta cada vez antes de que no le puedes hacer nada, de que hay pocas cosas que le afecten, es muy difícil dar con el centro de interés de un niño para castigarle...” (G11: DOCENTES INFANTIL-PRIMARIA/PRIVADOS)*

La situación, que no se reconoce explícitamente tal cual la hemos planteado (nadie “tira piedras sobre su propio tejado”, poniendo en tela de juicio su educación en valores), deviene en crítica cuando se analiza el comportamiento de otros educadores o agentes educativos, que contribuirán a crear el clima general, en lo que a educación y formación se refiere, clima en el que han de moverse y al que han de adaptarse. Así, se interpreta que la preocupación por no frustrar a unos niños que se crían en un mundo difícil deriva en un “todo vale” que abona precisamente el terreno en el que se asiste a la pérdida generalizada de valores, que dará lugar a ese entorno social hostil, especialmente para los más pequeños. El círculo se cierra.

—*Yo lo que he notado, por ejemplo, es que la falta de tiempo con el niño ha aumentado la permisividad por parte de los padres, y entonces ya pueden hacer absolutamente de todo, porque total, es tan poco tiempo el que están con ellos, ¿no? no van a estar... Y otra cosa que he notado muchísimo es que no se puede frustrar al niño, al niño no se le puede frustrar, tiene que ser feliz porque sí, entonces no hay ninguna norma que corte una actuación negativa del niño. Entonces ¿qué pasa? cuando llega el momento en que le tienen que frustrar, para ellos es como un problema tremendo, no saben resolver conceptos, no saben resolver presentarse ante un problema que les ha planteado, porque en su casa no les han enseñado...*

—*Exacto.*

—*Y entonces, lo que hace la escuela... Yo, en mi colegio en concreto, hm... hay unas normas establecidas y cuando entran los padres por la puerta, ya, de repente, ya se acaban. O sea, los padres permiten muchas cosas que no se permiten en el centro y que no son, no son educativas, como subirse por las vallas por ejemplo, ¿no? Entonces, eso yo sí que lo he notado muchísimo y cuanto más pequeños, más. Y luego, la figura del maestro está infravalorada. Antes el maestro era el summum, lo que decía el maestro iba a misa y cuando un maestro regañaba al niño, en ningún momento se planteaba que lo que había dicho el maestro, sino que ‘¿qué habrás hecho?’, ¿no? ahora...*

—*Yo lo que noto es eso, que se ha pasado de la responsabilidad... que... los padres, por ser padres de hijos, ahora la... se arreglarán. Entonces llegan al colegio y llamamos a lo mejor a un padre porque se ha portado mal con el hijo y van echándote la culpa a ti, y mi hijo...*

—*...claro, y ‘mi hijo no ha sido’, ‘mi hijo esto no lo ha hecho’ van a decir, y su hijo en el colegio es, a lo mejor, el peor de todos. Y antes era al contrario, yo me acuerdo que sí a mi madre la llamaban, antes de explicarle a mi madre nada... [RISAS], ya habíamos recibido.*

—*¡Prepárate!*

—*Por eso, que eso a lo mejor, por no frustrar al hijo, porque lo que no les pueden dar en casa lo suplen con... con sentimiento y el apoyo entre comillas, porque no es apoyo, realmente es maleducar, de cuando a mi hijo le pasa algo, tú no has sido y tú eres el mejor. Yo lo que veo también es una falta de educación y una*

*falta de respeto al profesor total. O sea, ya no hay lo de antes ni que se levanten cuando llega el profé, ni cómo te hablan, vamos... es que se ha pasado de... pues eso, de valorarte antes como se valoraba, a ser menos... incluso...*

*—Antes también que se observaba más a los... los padres, entonces pasabas más tiempo con ellos y, por ejemplo, normas de conducta como cuando están hablando con un mayor pues no se te ocurría intervenir y meterte en medio; y ahora como pasan tan poco tiempo, los padres están hablando con cualquier amigo y los niños les están tirando del jersey, eh... no respetan lo que están hablando, intervienen. Entonces, como pasan menos tiempo, pues normas de conducta...*

*—No hay límites. No ponen ningún límite.”*

(G10: DOCENTES PRIMARIA/PÚBLICOS)

Ante tal panorama, que amenaza con una crisis de valores que pone en riesgo el equilibrio social, surge de nuevo la institución familiar como garante y sostén de una sociedad en peligro de quiebra. Familia como agente transmisor de los “valores de siempre”, que muchas veces incluso no parece necesario especificar, aunque suelen responder al eje de los valores tradicionalmente ortodoxos (tolerancia, respeto, educación). En definitiva, “familia” como valor en sí mismo, tanto que se llega a asumir la idea de que, frente a todas las dificultades y a pesar de ellas, si educas a tus hijos como te educaron tus padres, “no te equivocarás”. Durante muchas generaciones, padres y madres han educado a sus hijos sin el “manual de instrucciones” que irónicamente siempre se reclama, y a lo que ello supone como muestra de natural perpetuación de la institución familiar se agarran los progenitores primerizos para desarrollar, con el menor número posible de tormentos, su labor educativa. Labor realizada desde la intuición, la buena voluntad y la responsabilidad.

*—Yo pretendo... no sé... la educación que me dio mi padre ha sido buena. Lo que decías tú, a mí mi padre me daba dinero, pero no me daba todo el dinero que yo quería. Tiene 20 duros, en aquella época... pero es que ahora mismo a mi hijo 500 pesetas, oye pues...*

*—Pues ya te digo.*

*—Y no te doy 500 pesetas. Y ha aprendido a valorar el dinero.*

*—Sí.*

*—Si les das la educación que te han dado tus padres, la mayoría no se va a equivocar, vamos.*

*—Sí.*

*—La mayoría ... sobre todo en las cosas de que sepan valorar lo que tienen.*

*—Bueno, depende de los padres que hayas tenido.*

*—Hombre, ya, pero digo en general...*

*—Ah, bueno, en general, es que yo... lo general...*

—Ya.

—*Yo sigo el patrón de mis padres. Mi madre me ha enseñado... bueno, mis padres están separados, mi madre ha hecho funciones de padre y madre, mi madre me ha hecho valorar... las cosas de la vida. Y yo estoy haciendo lo mismo con mis hijas. A lo mejor yo estoy un poco más actualizada, por ejemplo, a mi madre le daba miedo y no me dejaba ir a las excursiones. Yo dejo a mis hijos ir a las excursiones. Y yo un poquito renovada, pero siempre basándome en los pilares, ¿no?*" (G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

—*Nos tenemos que ir adaptando continuamente a la sociedad, en cambio no nos da tiempo, y menos en los tiempos que corren, que está evolucionando a unos niveles que no le da tiempo a nadie, eh... ponerse al día con nada.*

—*Lo que pasa que hay cosas que valen para siempre. Hay unos valores que tienen que permanecer, ¿no?*

—*Sí, pero...*

—*Por ejemplo, la forma de transmitirlos a lo mejor ahí tiene que cambiar...*"

(G11: DOCENTES INFANTIL-PRIMARIA/ PRIVADOS)

# CAPÍTULO TRES

---

## La visión general sobre el entorno y los agentes educativos

Una de las perspectivas clave en las diferencias en los procesos educativos de los hijos es la que apunta a la valoración y caracterización del contexto, como agente y elemento activo, a favor y en contra, de determinados objetivos de la socialización.

Atravesando todo el discurso hay una línea argumental clave que se refiere continuamente a este aspecto y, además, no podría ser de otra manera: la socialización (la educación en su concepción más global) es un proceso básico que tiene sentido y características propias según el ambiente social, económico y cultural en que se produce.

Los discursos de padres, madres y educadores profesionales se apoyan en esta evidencia y, como veremos, lo hacen para argumentar distintos tipos de cosas: en el capítulo anterior para expresar las diferencias y los cambios respecto a otros momentos (los de sus infancias, los que debieron ser en otras épocas...); en este capítulo para explicar, a veces para justificar, las dificultades teóricas y prácticas a que se enfrentan ellos y ellas desde su realidad y momento como educadores.

Como iremos viendo, el contexto aporta y encuadra cosas positivas pero, en la mayoría de las ocasiones, se construye dialécticamente para dibujar los elementos de riesgo, las amenazas percibidas y, cómo no, para personalizar y materializar las sensaciones de impotencia de educadores y padres en todas aquellas cuestiones en las que se sienten superados por el reto<sup>1</sup>. El contexto es, por tanto, un colchón y un

---

1. Hay que hacer constar que muchos de los elementos que se presentan para describir esta perspectiva (la de las dificultades) se basan en los argumentos del análisis presentado en el capítulo anterior, es decir, en los aspectos que definen cómo es la sociedad actual frente a la que los padres, madres y educadores formales recuerdan del pasado cercano en que crecieron. Para evitar reiteraciones, estos aspectos que ya han sido analizados sólo se mencionarán en la medida en que aportan información necesaria para esta otra perspectiva del discurso.

agujero negro indefinido<sup>2</sup>, al que se devuelven los procesos que no se puede (o no se sabe) controlar, siguiendo el eslogan clásico de la sociedad es la culpable.

Pues bien, para analizar los elementos contextuales desde este punto de vista, el discurso de los grupos se estructura a partir de varios aspectos que presentamos, formalmente, en cuatro apartados diferentes:

- Las dificultades y los retos a los que se enfrenta la educación de los niños y niñas.
- El papel del modelaje educativo: la educación a través del ejemplo de padres y profesores.
- Qué debe ser la familia y cómo se articulan los roles educativos.
- Las relaciones con las hijas e hijos: teoría y práctica.

## 1. DIFICULTADES Y RETOS EN EL PROCESO EDUCATIVO

El hilo conductor de los discursos de padres y madres sobre los procesos educativos y socializadores de los hijos, de sus hijos e hijas en el momento actual, es la sensación de impotencia para poder conseguir lo que les gustaría que fuera su labor como educadores, al menos racionalmente y desde una perspectiva teórica. Al racionalizar estos procesos, al discutir sobre sus propias posibilidades, parecen enfrentarse a una realidad que les supera y en la que veremos que, como si se tratara de una batalla en la que los contrincantes fueran padres-madres contra hijos-hijas, son los hijos los que ganan.

Este hilo conductor, que no es una novedad puesto que ya se ha puesto de manifiesto en otras investigaciones (Megías, E., coord., 2002; Rodríguez, E. y Megías, I., 2001), incluye el hecho de que esta sensación de impotencia racional no tiene por qué llevar aparejada una insatisfacción real, o al menos absoluta, con el proceder educativo concreto. En parte, como iremos viendo, porque muchos de los aspectos que alimentan esa vivencia de superación (tal como la expresan formalmente los padres y madres) se desplazan hacia otros agentes y no se asumen como fallos propios en la tarea. De hecho, como tendremos que reiterar continuamente, la mayor parte de las conversaciones han partido y se han centrado en el colegio como principal agente educativo, a veces asimilando educación con instrucción-capacitación y, en otras ocasiones, a nuestro modo de ver muy expresivas y relevantes, apelando

---

2. En el fondo (y esto lo veremos en el capítulo siguiente) el pozo negro no puede ser permanentemente intangible cuando tiene que ver con la realidad propia y cotidiana, y por eso es necesario concretarlo en algo real y cercano: en el espacio educativo formal, en el colegio.

a la necesidad de que los centros educativos incorporen “como asignaturas” contenidos relativos a valores, urbanidad, civismo, etc.

Pero, además, la conclusión de que los hijos ganan la batalla parece insistir en la idea de que la educación es algo que enfrenta a los agentes, agentes con intereses encontrados y que viven como opuestos los resultados del balance de la contienda.

De todo esto trata este apartado, también los siguientes con otros matices, desde dos vertientes: la de la dificultad de educar desde la necesidad de transmitir y educar en valores contradictorios, y la de las interferencias con que se encuentran los educadores.

En una u otra vertiente, el punto de partida y de llegada se expresa contundentemente: educar es, para padres y madres, una tarea que se percibe y se vive como muy difícil (lo más difícil en el mundo), para la que no se cuenta con experiencia y en la que no existen aprendizajes. Tampoco, en principio, modelos, puesto que se cree que la tarea depende del tú a tú con cada hijo o hija, y que es necesario adaptar y readaptar continuamente las prácticas al carácter de cada uno.

*—Lo más difícil en el mundo es educar a un hijo.*

*—Sí, eso es muy difícil.*

*—Lo he dicho, nada más empezar el...*

*—Por eso... no hay libros de instrucciones.*

*—Es que... lo más difícil del mundo.*

*—Y lo que emplees para un niño no te sirve para el otro...*”

(G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

Una primera fuente de dificultad es el desconocimiento. El desconocimiento y la incertidumbre sobre cómo actuar, qué hacer..., pero también sobre las circunstancias de realidad en las que hay que moverse. Padres y madres reconocen encontrarse “fuera de juego” respecto a esa realidad, que se concreta en cuáles son los problemas y sentimientos de los más jóvenes (en algunos casos los hijos más mayores), de los que dicen ignorar casi todo sobre sus verdaderos problemas, a los que se enfrentan cotidianamente, incluso sobre lo que les pasa o lo que viven en el colegio o instituto. Es curioso, ciertamente, que reconozcan esta ignorancia respecto al entorno educativo formal, al que atribuyen tanta responsabilidad en la educación de sus hijos<sup>3</sup>.

---

3. Este desconocimiento coincide, en muchas ocasiones, con la queja más frecuente de maestros y profesores, cuando se refieren al alejamiento de los padres respecto al colegio y su falta de implicación y compromiso en los procesos escolares.

*“—De todas formas... con el paso del tiempo ahora así de estas edades, vamos, yo por lo menos hablo por mí, me he quedado desfasadísimo con todo, con la juventud, o sea ahora sí ya me siento mayor en el sentido ese... de la juventud, de cómo vive...” (G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)*

*“—No, no los conocen. Los problemas que hay en los institutos no se conocen. Creo que no quieren... la mayoría de los padres no tienen ni idea de lo que pasa en los institutos porque si lo supiesen...” (G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)*

Otra de las fuentes de inseguridad se deriva de una concepción de la educación de los hijos como un proceso que sólo es visible (y valorable, por tanto) a largo plazo, y cuyo resultado es de todo o nada. Para los padres, la educación tiene un único resultado, y consideran que ese resultado se comprueba únicamente cuando los hijos se hacen mayores. Probablemente porque en su horizonte están valorando la capacidad de sus hijos para afrontar determinado tipo de retos<sup>4</sup> (o de riesgos) que corresponden a edades determinadas, y probablemente no se refieran —aunque en el discurso formal a veces lo incorporen— a otros aspectos de la manera de ser y estar de sus hijos que, sin duda, podrían apreciar en todos los momentos de su desarrollo. Por tanto, ser padre o madre es muy difícil, también, porque no sabes si lo haces bien o mal hasta que tu hijo es mayor.

*“—No, no es un deber, es lo más difícil que se me ha ocurrido a mí, vamos lo más difícil que se me ha planteado a mí en mi vida personal, ¿no?”*

*—Es que vas a ser padre hasta cuando te mueras.*

*—Bueno, es que irás aprendiendo hasta que te mueras.*

*—Evidentemente, pero tampoco sabes si eres un buen padre o no lo sabes. Tú no sabes si lo estás haciendo bien, si lo estás haciendo mal.*

*—Cuando sea un poquito más grande tu hijo te darás cuenta de lo que has hecho (...). Sabrás si lo has hecho bien o lo has hecho mal.*

*—A lo mejor tu lo has hecho bien y...*

*—Es que tú crees que lo estás haciendo bien.*

*—Tú, lo haces lo mejor posible, pero a veces las cosas no salen.*

*—Ser padre no es nada fácil, no es...*

*—Por supuesto que no.*

*—...Y en teoría se supone que tienes que ser padre hasta el final.*

---

4. Hemos visto en el capítulo anterior cuáles son, en definitiva, las cuestiones que más preocupan a los padres y cuáles son, desde su perspectiva, los retos a los que deben enfrentarse y saber solucionar sus hijos e hijas: las cosas importantes de verdad.



—*A lo mejor lo puedes hacer bien y el niño puede coger otro camino.*  
—*También.*  
—*Y la culpa no es de uno. A lo mejor llega un año, ahora mismo tiene seis años, llega a los siete y te dice ya no quiero vivir contigo, ¿qué haces?”*  
(G5: MIXTO/URBANO/BAJA)

Como veremos más adelante, esto tiene que ver con la valoración a largo plazo de si se ha conseguido modelar adecuadamente al hijo, y con la convicción de que esto a veces ni siquiera tiene que ver con tu esfuerzo (“aunque tú lo hagas bien, tu hijo te puede salir por otro lado...”).

Pero realmente el argumento más consistente de los discursos a este respecto, es la incertidumbre sobre los referentes con que cuentan los padres. De hecho, éstos insisten en que los problemas de la educación de los hijos son problemas que remiten a la educación de los propios padres (de la sociedad en general): para que los padres puedan educar a los niños y niñas desde pequeños...

—*Yo lo que creo es que nos han traído aquí para hablar de los niños, y yo creo que hay que empezar a educar a los padres.”* (G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

Y en esta afirmación se expresan dos cuestiones. Una, el reconocimiento de que la actuación adulta (como ejemplo y modelo) no parece ser siempre edificante. Pero, sobre todo, los discursos apuntan a la dificultad con que se encuentran los adultos, cuando son educadores, para superar la contradicción entre los modelos educativos y los valores en que se ven envueltos.

El primer aspecto de esa contradicción se refiere a cómo plasmar e inducir las pautas de comportamiento en las que los mismos adultos fueron educados y que, en este momento, creen que han quedado desfasadas y están mal vistas. Padres y madres sienten que se enfrentan a nuevos retos y preocupaciones, que les abocan a un abismo desconocido en el que no tienen referentes claros. Una parte importante del cambio percibido se interpreta como un proceso en el que las cosas han dejado de ser naturales y sencillas, es decir certeras y, claro está, cuando las convicciones (las verdades) no son absolutas, las cosas se hacen más complejas.

Ya sabemos que cuando aluden a los cambios operados en las últimas décadas en nuestro entorno (el tiempo que va desde su niñez a su paternidad/maternidad) se refieren fundamentalmente a la complejización de los ritmos y los estímulos, es decir, de los elementos instrumentales o materiales del devenir vital. Pero, curiosamente, al aludir a los planteamientos educativos de fondo también parecen estimar la pérdida de unas teóricas normas (¿verdades?) universalmente válidas, frente a

las que todo el mundo debía sentirse seguro (y protegido), y que en el momento presente no existirían. Eso significa que ahora, también teóricamente desde este planteamiento, la ausencia de este tipo de normas universales obliga a una experimentación e improvisación continuas, que requieren de un planteamiento más intelectual, más racional e intencional, por tanto. Desde sus propias argumentaciones, esta improvisación excedería el ámbito de la relación padres/hijos y tendría que manifestarse también en las maneras de ser y actuar del conjunto de la sociedad. Es decir, como ya vimos en el capítulo anterior, se enfrentan a una dificultad o un “problema” general y generalizado, que va más allá de su capacidad como individuos socializados y condicionados por tal socialización.

*“—Yo creo que, en cuanto a la educación, no tenían tanto planteamiento intelectual como nosotros. Era una inercia.*

*—La vida era mucho más sencilla.” (G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)*

*“—Sabes lo que pasa, lo que decías antes es que las costumbres eran... es que eran siempre las mismas, ahora improvisamos muchísimo.*

*—(...)*

*—Porque antes se sentían, ellos, yo creo que se sentían protegidos en el sentido de que dentro de una familia había una serie de normas que absolutamente todo el mundo respetaba, y a nadie se le ocurría saltarse esa norma.”*

*(G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)*

Lo que ocurre es que estas normas sencillas y certeras no siempre se reconocen como valiosas educativamente hablando. Es decir, más allá de la seguridad que supongan en términos estáticos, también consideran que, en algunos casos, representan valores caducos e incluso nocivos que no quieren reproducir en los hijos. Y se sienten atrapados frente al abismo de construir un nuevo modelo (para lo que no se sienten capacitados), de tener que valorar positivamente algunas pérdidas respecto a la educación que recibieron, y de vivir la contradicción entre los valores deseables y los que realmente orientan las propias vidas (la vida en general). En sus propios términos se sienten sobrepasados.

*“—Pienso que es la tarea más difícil que hay en el mundo, educar un hijo, no hay un manual que te explique nada, eres tú mismo y sólo tú el que llevas adelante esa tarea tan difícil y tan complicada de... todos los días, minuto a minuto, hay que estar encima de ellos... y respecto a mi experiencia, pues, dicho así muy... muy también en general, pues mi infancia pues ha sido quizás... bueno, ha sido muy tradicional, basada en unas ideas, cuatro ideas muy tradicionales, incluso a nivel femenino, unas ideas muy tradicionales con las que tengo que luchar continuamente para no... para que no me... sobrepase aquello que mi madre y mi*

*abuela me inculcaron, porque yo ahora me tengo que luchar contra eso, y... entonces basado en eso, yo procuro llevar a mi hijo muy... como muy... sobre todo con mucha disciplina, muy recto con cuatro ideas básicas, pero yo lo que siento en muchos momentos es que se... se está todo... todo se desborda por todos los sitios. Hay algo que me sobrepasa, algo como que se ha roto todos los esquemas y todas las ideas se han roto, entonces, yo lo que siento es que alguien tiene que poner un límite a esto.*

—(...)

*—Que sea de una manera, como tú piensas, como tus principios, como te han enseñado a ti, pero es que llegan momentos de que ya... y hay muchas formas que no llegan a hacerlo como es, porque dices yo no quisiera que pasara lo que yo he pasado.” (G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)*

Quizá el referente más claro de esos valores antiguos que deben ser superados, sea el sexismo. Probablemente es el único elemento en el que, al menos en la teoría, no hay matices: se considera un éxito transmitir valores no sexistas a los hijos e hijas, habiendo sido los padres educados precisamente en lo contrario.

Respecto a otras cuestiones que iremos viendo, los procesos educativos actuales deberían ser capaces de conciliar las bondades de algunos valores tradicionales, que se consideran universales e intemporales. Eso sí, encontrando maneras o fórmulas de transmitirlos distintas a las que se utilizaban en otros momentos: de la educación tradicional vale el fondo pero no las formas.

A este respecto el resultado sería que, tras una época de incertidumbre, la sociedad (¿los padres, los colegios...?) está retornando a planteamientos tradicionales y conservadores, e incluso los padres afirman que observan una tendencia en sus hijos a ser más conservadores que ellos mismos.

*—Yo lo que más reprocho a la educación que me dieron mis padres que me la chupé toda sexista. Ahora por lo menos hay más igualdad y las cosas de los chicos y las chicas... las niñas no podían ir con los niños, las niñas que jugaban en la calle eran chicas... eso es algo que no lo soporto.*

*—Pero la suerte es haber recibido nosotros una educación sexista y sin embargo, apoyar y defender la igualdad de sexos en la educación de nuestros hijos... y verlo con la mayor naturalidad y nosotros asumir nuestro rol de madre o padre indistintamente, no porque te hayan metido el chip de tú eres niña, tú vas allá y tú eres niño, a jugar al balón. No, tú ahora lo haces todo, divinamente.”*

(G6: MIXTO/URBANO/ALTA)

—Eso también lo hemos recibido de una educación demasiado marcada, de pequeños, vas a la playa y ¡jo! ¡cómo se te vea algo! y ahora te pones y no te dicen ná...

—Sí, sí, sí.

—Ahora son más púdicos ellos que tú.

—(...)

—No, la verdad es que sí... lo que pasa es que ya, ahora nosotros pues ya somos otro... Pero yo creo que ellos ahora, estos no se van a desnudar, fíjate tú, no sé por qué me da. Yo creo que se está volviendo un poco a...

—Se está volviendo otra vez a lo antiguo.

—Sí, sí, yo creo que sí. Mi hija, por ejemplo, va a la playa y ve a una chica a lo mejor sin sujetador y se queda así mirando y dice 'desde luego...' A mi mujer no le deja 'mamá, tú no te quites el sujetador' y mi mujer, vamos, como todas que les ha pillado la generación de todas sin sujetador, ¿me entiendes? Pues, la niña de eso nada, pero de eso nada." (G6: MIXTO/URBANO/ALTA)

—Lo que sí es que son más conservadores, eso sí... A la hora de los hábitos de los críos....

—¿Conservadores en qué?

—Lo digo... ya no el mío porque los niños de cuatro, cinco o seis años no pasa nada, pero en críos ya... ya los de 12 ó 13 años que están como más en las faldas, ¿sabes? O sea que los veo como más pegados a la familia, cosa que yo, por ejemplo, con doce años digo... bueno, ya ves tú escapaba, pero, vamos..."

(G6: MIXTO/URBANO/ALTA)

Sin embargo, en esa dualidad entre formas y fondo, a pesar de lo paradójica que resulta la observación de que los hijos e hijas sean y se manifiesten más "conservadores" que los propios padres, uno de los temas que recorren gran parte de los grupos es la vuelta a los métodos y costumbres tradicionales de educación. La solución, como en otros muchos casos, se devuelve hacia fuera: como los padres no son capaces de resolver esta contradicción de valores, y como la responsabilidad de las cosas imposibles se traslada a los colegios, se proyecta una cierta solución en el retorno a la enseñanza religiosa, encarnada en los colegios privados y concertados, tanto a nivel de teóricos valores como de técnicas de estudio y formación.

Ya veremos en el capítulo siguiente el sentido último de este argumento, pero es necesario puntualizar aquí alguno de sus elementos, máxime en el contexto del debate social sobre esta cuestión que estamos viviendo en la actualidad y que a veces se utiliza de forma no del todo acertada, a tenor del discurso de los grupos. En primer lugar que, cuando hablan de enseñanza religiosa, los padres no se refieren a la educación en valores religiosos o espirituales en sí mismos, sino más bien a la atribución a los colegios de la educación en valores, y al hecho de situar esta educación en los colegios religiosos, dando por supuesto que en los laicos este compo-

nente no existe (“las monjas enseñan mucha ética”). Insistimos en que este argumento se produce cuando se ponen sobre la mesa los valores más tradicionales; desde este punto de vista, los colegios públicos (laicos, en general) son vistos como un espejo de la sociedad civil, en la que no son esos valores los que imperan, mientras que los colegios religiosos serían un reducto, al margen de las dinámicas sociales, en el que el tiempo no pasa.

Pero, fundamentalmente, la apelación a la vuelta a la enseñanza religiosa se produce por la asimilación como religiosa de toda la enseñanza no pública, y ésta es la dicotomía fundamental (público frente a privado): se apela a que los hijos se eduquen en centros concertados o privados donde los padres (y los centros) tienen un margen de elección del grupo de iguales con el que se comparte la educación, y a los que no accede cualquiera, sobre todo inmigrantes con determinado estatus social. En el capítulo siguiente retomaremos esta idea.

En general, de los modelos educativos anteriores, se rescatan valores genéricos como el esfuerzo, la disciplina, la actividad y la capacidad de jugar, la autonomía y la independencia, la sociabilidad, la capacidad para valorar las cosas... cuestiones que ya hemos desarrollado en el capítulo anterior. Pero también algunos recursos muy cuestionados, que los adultos entienden eran funcionales para sus padres y que siguen siéndolo, por ejemplo los bofetones.

*“—Y a veces hasta le he reventado el labio, ¿no?, cuando me ha contestado o me ha gritado, le he dado un bofetón... y ya procura no hacerlo. Mi madre lo ha hecho conmigo, ni estoy traumatizada porque de vez en cuando me ha dado un bofetón, no estoy traumatizada... tengo unos valores, unos principios muy fuertes...” (G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)*

La conclusión de padres y madres sería que, a la vista de los resultados, los recursos y modelos utilizados anteriormente sí que fueron válidos y, por tanto, frente a la necesidad de aferrarse a una cierta seguridad, se asume que “si les das la educación que te han dado tus padres no te vas a equivocar.” De la educación que han recibido apuestan por mantener las claves fundamentales (las universales) pero incorporando matices que suavicen, lo justo, la innecesaria dureza anterior: más cercanía, menos prohibiciones. Sin embargo, incluso en esos matices, se plantean dudas sobre una elección entre lo que teóricamente ya no vale y una praxis nueva (montada a partir de esa invalidación teórica) que tampoco acaba de resultar. Apelan a la cercanía y la permisividad a pesar de asumir que los padres de ahora, con más medios, son más blandos (los hijos ganan); finalmente, el debate se centrará en los términos en que padres y madres sean capaces de definir y ejercer la autoridad.

*“—Yo creo que hoy, por mucho que queramos, al final con tantos medios que tenemos y tantas posibilidades, pues acabamos siendo bastante más blandos que ellos.” (G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)*

Lo cierto es que su sensación de impotencia e inseguridad tiene que ver con el contraste entre los medios y oportunidades en que creen que se ejerció la tarea educativa de sus padres y madres y la suya propia. Si en su infancia (con la diferencia de la mayor presencia de las madres en casa) padres y madres tenían poco que hacer para educar, sólo reproducir una serie de esquemas y normas absolutamente asentadas, los padres y madres actuales sienten que deberían estar presentes y actuando (improvisando intelectualmente) en todos los momentos y situaciones, y eso, claro, no es posible en todos sus términos. Porque lo que diferencia al momento actual (social y culturalmente) es que, frente a la dinámica sencilla y de desarrollo natural de sus infancias, ahora es necesario contrarrestar estímulos, vivencias e influencias de un contexto poco propicio. Es esa necesidad de actuación permanente lo que distingue básicamente el momento actual del de sus infancias porque, probablemente, no es creíble que nadie recuerde a los padres (varones) de otros momentos desarrollando un papel educativo activo y acompañador permanente, o a las madres de otras épocas, presentes en el hogar, inventando actividades de tiempo libre con los hijos; ni que, cuando ellos, los hijos de antes, jugaban en las calles, sus padres estuvieran presentes y acompañándoles en todo momento.

De lo que hablan es de que, en su infancia, las otras influencias no operaban como lo hacen ahora. No insistiremos en estas cuestiones que han sido ampliamente desarrolladas en el capítulo anterior, tan sólo reiteraremos la valoración de padres y madres sobre la imposibilidad de que en la calle puedan encontrarse, actualmente, relaciones con los iguales (por los peligros que entraña), y también sobre unos mitificados elementos tecnológicos con los que se relacionan sus hijos (y con los que deben relacionarse para formar parte de la sociedad del futuro).

*“...lo que no quiere decir que esa tecnología no sea buena, porque si te pones a mirar al futuro...”*

*—Es que tienes que aprovecharla.*

*—Por tanto la tienes que aprovechar, si a ti te interesa aprender...*

*—¡Claro, claro! Evidentemente.*

*—Pues ponte a mirarle, porque obviamente tú tienes mucho que enseñar, pero el también tiene mucho que enseñarte.” (G5: MIXTO/URBANO/BAJA)*

Llegados a este punto, y para concretar algunas de las afirmaciones anteriores, nos encontramos con que la tarea de los padres es vista desde una contradicción irresoluble en la medida en que tiene que ver con aspectos macro, derivados de las dinámicas sociales, en las que individualmente no se puede incidir. Así es esa dinámica social, y el ritmo que imprime el día a día, el argumento máximo que se esgrime para materializar la interferencia del contexto en la capacidad de los padres para ejercer su papel, como educadores, adecuadamente. Y así preconizan, de nuevo, la vuelta a la sencillez como paradigma, incluso a entornos rurales, en los que los padres y madres reconocen ventajas obvias, aun sin apartarse de la dinámica actual.

*“—Yo creo que eso, la idea, es que lo que le gusta en el fondo es lo más sencillo. El paseo por el campo. Por ejemplo, yo lo que hago con mi hijo es ir mucho al campo, aparte es que vivo fuera de Madrid, pues los paseitos por el campo, me lo llevo a cuevas, me lo llevo de excursión por ahí. Entonces, pues eso es como lo más, para él es lo más. Aparte le inculco el amor a la naturaleza, el ver muchos animales, muchos bichos, aprender cada día algo nuevo que te tropiezas con algo que no ha visto. Y para mí volver a eso es la clave para contrarrestar todo el machaque de tecnología que hay ahora mismo, y de aburrimiento de eso. En el fondo...” (G4: MIXTO/CAM/ALTA)*

Suponiendo que los progenitores pudieran resolver la contradicción conceptual respecto a los parámetros desde los que educar a sus hijos, la realidad cotidiana se encargaría también de hacer imposible la puesta en práctica de esos extremos (dicen). Fundamentalmente porque, como hemos visto, el principal problema de la sociedad actual, de los padres y madres, es la falta de tiempo para estar con sus hijos, y difícilmente se puede supervisar y contrarrestar la influencia de los elementos nocivos del entorno cuando no se puede estar con los hijos, y ni siquiera se conocen sus problemas reales.

Por ello la actitud de los padres, aunque se quejen de ello, es la delegación permanente de su tarea, bien sea en el colegio, en los abuelos, o incluso la televisión. Es importante el matiz que aporta ese reconocimiento de delegación en la televisión porque, frente al discurso que reitera el déficit educativo actual por causa de la no presencia de la madre en casa, lo cierto es que hasta las madres que no trabajan fuera del hogar apelan a la falta de tiempo para la educación, en su caso desde el planteamiento de que son los hijos los que no están (tienen demasiadas actividades y además deben tenerlas para conseguir mejores resultados “educativos” para su formación) y cuando llegan a casa todos están cansados, y se dedican a ver la televisión o a otras tareas; mientras, la madre (como siempre han hecho las madres, por cierto) está ocupada en las tareas del hogar: preparar las cenas, comidas, intendencia..., y tampoco puede estar pendiente.

*“—...Claro, no y tal y... y... y nunca lo puedes llevar a cabo ¿por qué? porque siempre hay otros agentes así... externos o cualquier cosa que... que no, ¿no? Entonces, quiero decirte yo siempre teniendo la cosa de que quiero de que mi hija no que sea educada, o sea que sí me importa que sea educada, sino que tenga una buena base y.. yo qué sé, que sepa... pues eso porque ahora estamos oyendo... o pues tal y como están la vida y encima no tiene... yo qué sé una... una buena base y es lo que le hace falta y es por lo que todos luchamos, me imagino, pero que luego a lo largo del día son tantas cosas, tantas que influyen, pues que es muy... muy difícil pero yo no la veo tan difícil como lo ve otra gente, es decir la educación es muy difícil y no la veo tan difícil y...”*

—*Sí, es difícil.*  
 —*...No, pues yo no la veo, en esta edad...*  
 —*Tienen muchas cosas exteriores, muchas, muchas cosas.*  
 —*Sí, sí.*  
 —*...mira, la televisión... la gente, la...*"

(G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

En todo caso, la escasez de tiempo para estar con los hijos conduce a la exigencia de contar con ayudas externas, representadas fundamentalmente por los profesores. Y a pesar del reiterado discurso crítico respecto a los colegios, lo cierto es que se delegan muchas de las funciones, que en los discursos subrayan como fundamentales, en los profesores. Por ejemplo, se asume que los colegios, especialmente los que se centran en las primeras etapas educativas, son utilizados como meras guarderías para depositar a los hijos y para que otros cumplan con la labor que los padres y madres no pueden realizar.

Con un trasfondo de autocritica hacia la propia actuación, puesto que el punto de partida asumido es que es en casa donde debe comenzar la educación de los hijos, el fenómeno descrito deriva en todo caso, y en ocasiones con extrema dureza, en la culpabilización del colegio si los resultados educativos no son los esperados (y no sólo los académicos, por cierto). Incluso llega a insinuarse que la ineficacia de los profesores pervierte la labor educativa realizada en casa: "yo lo hago bien, pero vienen del colegio estropeados..."<sup>5</sup>

—*Pues, se pasan más horas de hecho en casa que en el colegio, pero yo por lo menos estoy observando el fenómeno de que culpabilizamos mucho los padres y me pongo yo el primero, a los profesores en el sentido de que dejamos en sus manos muchas veces la educación y... de muchos valores que son realmente en la casa a los que les corresponden, no a los padres... a los profesores "es que mi hijo, es que no sé qué... es que..."*

—*Nosotros seguimos pensando, en general, que los colegios siguen siendo guarderías, les dejamos y ya nos olvidamos."*

(G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)

---

5. Esta postura es más propia de los padres que de las madres, como veremos más adelante. Las madres, aunque critiquen los resultados del colegio, tienden más a culpabilizarse ellas mismas de los resultados.



*—Yo a mi hijo, yo pienso que no lo voy a educar como quiero, más que nada porque yo tengo que trabajar, yo no puedo estar con él, entonces yo creo que un profesor no lo va a poder educar porque tendría que estar única y exclusivamente con mi hijo. Entonces según esas necesidades es imposible que a mi hijo se le eduque como yo quiera porque ya lo he dicho, el trabajo, darles de comer. Si yo tengo que faltar de él, entonces al faltar yo de ahí, ya está un profesor que, si yo digo blanco, el profesor va a decir negro; el amigo de abajo, si yo digo blanco, va a decir negro; el otro amigo de arriba, si yo digo blanco, va a decir negro. Entonces educar a un niño y que sea como tú quieras, tienes que estar constantemente con el niño y...*

*—No puede decir...*

*—¿Eh?*

*—No puedes decir nunca que tengo un profesor para que le eduque.*

*—No, yo no he dicho eso, yo he dicho que yo a mi hijo no le puedo educar como yo quiero porque yo no dispongo de ese tiempo.*

*—Sería ideal que el profesor fuera un complemento...*

*—Un complemento.*

*—Pero un complemento en línea porque nunca va a ser lo mismo..."*

(G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)

Como se aprecia en los textos, los padres tampoco eluden del todo una cierta responsabilidad, reconociendo que, escudados en el poco tiempo que tienen para descansar, se están escaqueando de alguna responsabilidad como padres, adoptando posturas muy cómodas respecto al cuidado de sus hijos.

*—No le dejes y cuando están con los padres, pasan los padres porque para un rato que tienen para descansar, pues no estoy ahora para darle tiempo al niño o a la niña.*

*—(...)*

*—¿Cómo se cuida este niño? que se tiene que levantar a las siete de la mañana para venir a clase a las ocho y está dormido. O sea la cosa no es tan sencilla, en la teoría sí, todos queremos para los hijos lo mejor y educarlos en valores y tal, pero es que requiere muchísimo tiempo y mucho esfuerzo... que no le dedicamos, ¿eh? Y yo el primero." (G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)*

En todo caso y como ya hemos apuntado, aunque los padres y sobre todo las madres se dedicaran exclusivamente a la educación de hijos e hijas, tampoco esta situación sería suficiente, por la influencia de agentes externos (entre los que se incluyen también los problemas personales, los estados de ánimo, etc.), que dificultan el cotidiano desarrollo de las labores educativas.

La manifestación más palpable de las interferencias de los agentes externos es que, padres y madres, al enfrentarse con sus hijos e hijas, se encuentran con seres que les parecen auténticos desconocidos. En ocasiones, las diferencias en los modelos de referencia de los adolescentes (modelos que son aportados por múltiples agentes conocidos o desconocidos), y la manera en que el contexto les condiciona, hacen que los hijos pueden adoptar conductas distintas en casa, en el colegio y en la calle. Y claro, las cosas no cuadran cuando recibes una imagen de tus hijos que no concuerda, en positivo o en negativo, con la que tú conoces y reconoces en tu experiencia directa con ellos.

—No, en el colegio le pegan a él los niños, entonces él no se sabe defender, en el colegio es buenísimo, según me dice la profesora es buenísimo, él ni se defiende ni pega ni contesta ni nada y luego en casa, viene a mi casa y si le regañas por cualquier cosa y está enfadado... conmigo sí se rebela, yo no le doy esa educación... de pegar. Entonces, no sé si va en el niño, en la forma de ser del niño o que esté demasiado sujeto en el colegio.

—El niño lo que pasa es que a lo mejor en tu casa lo que suelta es la agresividad que a lo mejor en el colegio no puede soltar porque... o por miedo o por lo que sea.” (G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

—Yo, nunca he dicho palabrotas y ahora que tengo cuarenta y diez años alguna vez le digo ‘me cago en...’ ¿me entiendes? Se me escapa algo, no fuerte, claro contra el niño, pero... hay veces que digo, ‘mira estoy hablando mal por tu culpa’, hay veces que me saca de quicio, ¿sabes? y yo no hablo mal, o sea en casa no se habla mal, pero en el colegio aprenden todas las palabras.

—Y no lo controlas, hay una cosa que es incontrolable, es incontrolable, y es la televisión.

—Aparte de eso es que tienen muchas influencias del exterior...

—Sí, sí.

—...tienen mucho del exterior, porque tú estás educando a tu hijo, yo por ejemplo, en una hora de lo más normal, de lo más habitual están poniendo un reportaje de cualquier cosa en la televisión, que se está diciendo doscientas palabrotas... que se está tratando a uno, o sea...” (G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

—...en mi casa se pone música y... yo no he observado nada más que cuando sale del colegio ciertas actitudes que no son las propias de casa, pero que se le pasan enseguida en cuanto llega al hogar, entonces creo que es una influencia de contacto con otros niños que se produce dentro del colegio...

—Claro.

—...Eh ... A mí no me está pidiendo nada del otro mundo y es un niño que trabaja y no tengo ninguna queja en ese sentido. Creo que conoce perfectamente los límites y que cuando esté fuera de casa hará otras cosas, pero en casa no me las pide...” (G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

Pero esto, en definitiva, afecta a todos, incluidos los padres y madres, y se atribuye al confuso y perverso contexto social general, al que se adaptan por imitación los niños pero al que también se adaptan los adultos que son, además, responsables de crearlo y mantenerlo.

En ese contexto, por otro lado, los hijos están afectados por problemas desconocidos (que antes no existían), ocasionados por numerosos “estímulos” y tentaciones. Los padres se enfrentan a estas situaciones con temor pero con alguna dosis de admiración y resignación: en algunos aspectos (especialmente los que tienen que ver con el manejo y la cercanía con la tecnología) estos estímulos hacen a sus hijos ser más “espabilados”, aunque también les suponga más dificultad para controlarlos.

*—Sabes qué pasa, pero que había muchos menos estímulos, también.*

*—Bueno, vamos a ver, el mundo se movía en cuatro líneas básicas que no pasaba nada. Había lo que había y punto, no como ahora que hay cosas que te rompen todos los esquemas.*

*—Había muchos menos estímulos.” (G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)*

Y en esa cierta perplejidad ante unos riesgos que preocupan porque se temen o que preocupan porque se desconocen, se produce la confusión entre lo tolerable y lo que no se debe consentir. Parece que, por la perplejidad y la confusión, muchas veces los progenitores aceptan situaciones que no les gustan, consintiendo los caprichos de los hijos, lo cual genera no sólo ansiedad temerosa sino un cierto sentimiento de culpa: los adultos dan y consienten todo a sus hijos, tanto a nivel material (que tenga todo lo que yo no tuve) como en lo que se refiere a tolerar determinados comportamientos.

No vamos a insistir aquí en las referencias a la influencia de la televisión y la publicidad respecto al consumismo, pero sí en otra de las influencias externas a las que más aluden los padres y las madres: si en ocasiones se cede a los caprichos de los hijos es por la presión que ejercen los iguales, el grupo en el que se mueven (tanto el grupo de los hijos como el de los propios padres).

*—...porque me resisto a eso, me resisto a comprarle todos los días una chuchería, me resisto a todos los días a tal, pero es que resulta que va la de al lado y dice ‘toma, cómprate tú y tú’... ya lo hemos jorobado.”*

*(G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)*

Esta idea, que ya desarrollamos en el capítulo anterior, nos interesa ahora por cuanto implica para los padres la necesidad de, cuando menos, estar muy al tanto de las amistades de sus hijos. Si, en general, consideran que controlar la influencia

que ejercen determinados agentes externos a la familia es una tarea imprescindible (por ejemplo, vigilar la exposición a los medios de comunicación), el control de las amistades potencialmente perjudiciales forma parte primordial de esa tarea. De hecho, este control es necesario ejercerlo fundamentalmente cuando los hijos son pequeños ya que, cuando crezcan, sólo cabe esperar que estén suficientemente orientados como para saber elegir adecuadamente por ellos mismos. Se da por hecho que, cuanto mayores son los hijos, más dificultad tendrán los padres para orientarles en la selección de su grupo de amistades; por tanto, cuando llegue ese momento, los hijos deberán tener ya claros los parámetros en los que deben moverse para saber con quién deben relacionarse y con quién no. Si no es así, la influencia de los amigos será muy superior a la que puedan ejercer unos padres desbordados y fuera de juego por no haber actuado en su momento.

Los amigos son considerados, por tanto, la fuente de influencia más importante para los hijos fuera de casa, al menos de entre las que son percibidas con claridad. Por ello, el discurso de los padres y madres es tajante en este punto; tanto, que llegan a reconocer cierta “manipulación” a la hora de intentar seleccionar los amigos de sus hijos, pretendiendo asumir el control de ese proceso de selección: los hijos deben tener libertad para elegir los amigos que quieran..., eso sí, dentro del círculo apropiado. Si es importante que los niños tengan capacidades sociales y de relación, y hay que empujarles en ese sentido, es tanto más importante que sus relaciones sean las adecuadas.

Por tanto, todo el trabajo de control que se haga mientras los hijos son pequeños se interpretará como una inversión fundamental para el futuro. Y esta inversión se materializa muy prioritariamente a través de la elección del colegio. El entorno, el grupo del colegio, es la referencia que aporta seguridad, y eso es lo que se busca cuando se apela a la capacidad de elección y selección que aporta la enseñanza privada. Los amigos del colegio se constituyen en ese extremo de confianza que los padres demandan para las relaciones adecuadas de sus hijos, que son en definitiva todas aquéllas que les ponga en contacto con los suyos y no con los otros, con los diferentes.

*“...con estas edades que estamos hablando no me parece que la educación solamente con dedicarle un poco a tu hijo y escucharle creo que es fácil, o sea a mí realmente se me plantea el problema y yo lo veo cuando... pues cuando veo a las niñas que van con una pintas y yo digo ‘y si mi hija me sale así es que me da algo.’ Y seguramente me salga así vaya con quien vaya...”*

(G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

*“—No sé, yo también pienso que muchas veces eh... nos metemos excesivamente en... hombre, no te hablo de un niño así que va a pegar... sino que muchas veces tendemos a meternos mucho en la relación de los niños...”*

*—Sí.*

*—...manipularlos, nosotros queremos manipular o sea, porque de hecho nosotros también sabemos con quién queremos que vayan nuestros hijos. Yo sí, por lo menos.*

—Yo es que de los que se juntan allí en clase, normalmente no tengo ningún problema con nadie.” (G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

—“Que sí, que los amigos del colegio son mucho mejor que los de la calle.”  
(G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

—“...a los padres les interesa y fomentan que tengan... hombre, hay niños más introvertidos y niños más extrovertidos, pero yo creo que también nuestra responsabilidad es... hacer que tengan relación con ellos.

—(...)

—Pero el problema...

—Pero fuera de ahí, tú ni controlas a... los del colegio los controlas, sabes más o menos quiénes son, sabes más o menos quiénes son los padres.

—Lo sabes más o menos ¿lo sabes tú?

—Más o menos, todo no, lo sabes más o menos, pero fuera de ahí...

—Ya, pero los niños de... seis, siete, ocho años no se relacionan con gente que tú no tienes...” (G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

—“Lo que quiero decir es que si lo haces bien ya de pequeños, ya a los 15 años van encaminados.

—Van un poco orientados y un poco con...

—Con 15 años, como se junten con malas compañías, se puede torcer toda la labor que has hecho tú.” (G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

A pesar de sentir que la influencia de otros agentes o estímulos, como los videojuegos o la televisión, puede ser nociva para los niños puesto que puede alejarles de la realidad o hacerles perder capacidad para relacionarse (y convertirlos en raros sociales), el discurso envolvente sobre la capacidad de influencia negativa de determinadas amistades hace que, en algunas ocasiones, y con la cobertura de la admiración por la tecnología y la seguridad, los padres justifiquen las bondades de tener a sus hijos ocupados y controlados en casa (con la “tele”, el ordenador...), puesto que esto evita que estén en la calle, donde el control es mucho más difícil.

—“Yo creo que hay otra cosa que está pasando ahora, con el rendimiento escolar de los niños que es la cantidad de estímulos externos: videojuegos... tal...

—(...)

—...el que se vaya del entorno, por lo menos del que tú controlas. Entonces, eso también influye, también influye. Entonces, se buscan esos estímulos, precisamente porque, bueno, es cómodo para ti, el tener a tu hijo controlado en casa con un videojuego aunque juegues tú con él, que no estar en... la calle corriendo detrás de él, porque con doce años no te haces con él en la calle, o no te haces tan fácilmente.” (G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

Aunque deban asumir esta contradicción, les compensa la sensación de tener a los hijos controlados en casa y protegidos del influjo nocivo de los liderazgos grupales; cuando los menores están entre iguales, a pesar de la capacidad de orientar esas relaciones que puedan tener los padres, los niños imitan y siguen los modelos de los líderes de los grupos y se dejan manipular por los etiquetados grupales, tanto en las normas de conducta, como en los comportamientos; especialmente, en los que resultan más nocivos.

*—Hombre, yo.....porque la niña le vaya diciendo...  
—Ya la están poniendo la etiqueta.  
—...‘eres una pija’. Porque si esa niña tiene influencia sobre el grupo, que siempre hay influencias buenas y malas...  
—Sí, sí.  
—...te enfrenta a todo el grupo.  
—Y la harán el vacío.  
—Y el grupo... son muy malos.  
—Las etiquetas son muy malas.  
—Y hay líderes buenos y líderes malos. Y ese tema es complicado. Y... yo me acuerdo, lo decía mi mujer, es que en mi clase el líder que era, era el modelo...”*  
(G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

*—A mí lo que me preocupa ahora también mucho es que con esto de lo de la ESO y eso, que yo no lo tengo muy claro... yo lo que veo que hay niños muy pequeños de... de 8, 9 y 10 años, relacionándose con niños que salen ya del instituto... con niños ya de 16, 17, incluso 18 y 19 años, porque siguen repitiendo, claro, porque encima repiten...  
—Toda la gente que conozco tiene niños de...  
—...entonces a mí eso me plantea un grave problema, porque hay niños, yo los veo porque vivo cerca de un colegio, que pasan fumando, con las litronas, con no sé qué... Y eso lo están viendo otro niño que tienen seis, siete años, pues la verdad es que...”* (G3: MIXTO/CAM//BAJA)

En este contexto, a pesar de lo denostada que generalmente está, la televisión se considera una fuente importante de referencias y de socialización para los hijos (aunque en muchos casos sea nociva) y se convierte en un instrumento necesario en el hogar, cuya existencia y permanencia nadie discute. La televisión es importante, incluso en lo perjudicial, pero está en casa y está controlada. Otra cosa será que los contenidos se critiquen o que se discuta si es mejor ahora que antes, o que se tenga claro que a través de ella los niños y niñas aprenden y conocen cosas que no siempre se ajustan a sus necesidades y posibilidades. Lo cierto es que, en el hogar, es una herramienta, y que los niños se entretienen con ella (en todos los sentidos).

“—*Siempre.*  
 —*Luego una película.*  
 —*Después del Telediario, los dibujos animados y luego ya, la película.*  
 —*Y entonces, ahora mismo...*  
 —*Siempre había programas de niños. Yo recuerdo que había programas de niños.*  
 —*Yo por ejemplo he tenido que comprar un canal para que tuviese ella su...*  
 —*Claro, ahora te obligan al Disney Channel o al no sé qué, porque si no, no hay.*  
 —*El Canal +, que es una maravilla.*  
 —*Claro.*  
 —*Porque tienen películas, de todo, entretenimiento. Está muy bien, pero también tiene su parte de que te enganchan demasiado a la televisión.”*

(G4: MIXTO/CAM/ALTA)

Junto a la imprescindibilidad de la que hemos hablado, los padres y madres dan por hecho, en términos casi absolutos, que la televisión ofrece un espejo social poco adecuado y un modelo educativo equivocado. La solución, ante tal dilema, radica en la necesidad de controlar los programas o contenidos que ven los niños; una responsabilidad que, en último extremo, se atribuye a los programadores de los medios.

“—*No, pero para mí los juguetes no es lo más problemático, para mí no, para mí... el mío concretamente muy... creo que sea como todos, pero todo lo que ve en la televisión, ahora salen los Phoskitos con el Asterix*  
 —*Claro, y quiere Phoskitos con Asterix.”* (G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

## 2. EDUCANDO CON EL EJEMPLO: EL PAPEL DE LA FAMILIA

El correlato directo de los argumentos anteriores sobre las dificultades y las inseguridades que manifiestan padres y madres es la enfatización del papel de la familia y del modelo de esa familia, para la educación de los hijos.

Si como hemos visto, una de las grandes amenazas para la educación es la cantidad de influencias incontrolables a que están sometidos los niños y niñas, sumada al hecho de que los hijos estén aprendiendo continuamente y en todas partes, el resultado es que el papel de la familia se sitúe en un primerísimo plano de las necesidades teóricas: lo ideal es que sea la familia la que se constituya como referencia fundamental para los niños. Esta necesidad es tanto mayor por cuanto, además, el

colegio cumple mal su función (están “desmadrados”, no imponen disciplina...). Sin embargo la familia sólo se siente capaz de poner los márgenes, los límites en los que se deben encuadrar el resto de los aprendizajes.

—Perdón, deben de intentar aprenderlas en la familia.

—Yo creo que eso es complicado. Aunque nos gustaría, es inevitable que las vayan a aprender fuera. Es inevitable que las aprendan en el cole, que las aprendan de sus amigos. Aunque, por supuesto, tenemos que intentar aportar nosotros lo que podamos, pero el mundo exterior es tan amplio que les va a llegar información de todas las fuentes.

—Yo creo que lo aprenden fuera y la familia es la que les tiene que marcar los márgenes.” (G4: MIXTO/CAM/ALTA)

En esta suposición se sustenta además esa desproporción valorativa mediante la cual, a pesar de considerar que lo más importante está y se aprende en casa, la mayor parte de la culpa de que los hijos no estén todo lo bien educados que deberían se vuelca sobre los agentes educativos externos (profesores, ambiente escolar). Por mucho que se pueda hacer desde casa, cuando los niños salen fuera (incluso al colegio, donde les mandan para ser educados) se encuentran con otros niños que no van bien encuadrados desde sus propios hogares.

Y por cierto, como ya sabemos, los niños pasan mucho más tiempo fuera de casa (y fuera del control de sus padres) que con la familia, y todo ese tiempo son oportunidades de empaparse de malas influencias. A pesar de que, ese tiempo que dedican a realizar actividades necesarias para su futuro sea imprescindible y beneficioso para conseguir la óptima integración académica (y laboral en su día).

—Yo creo que de todas maneras, aunque en casa intentemos hacerlo... de una manera igualitaria. El colegio, porque me pasa a mí en casa, que por supuesto, las ideas de... adjudicación de papeles a un género me parecen obsoletas ya en estos tiempos, porque trabajamos todo el mundo, tenemos capacidades que podemos desarrollar... En el caso de mi hijo, yo me sorprendo porque las aprende en el colegio, esto no me lo pongo porque es de niñas, estos colores no los llevo porque son de niñas...

—Es alucinante. Esto no lo hago porque es de niñas, es que... Yo alucino.

—Pero es que sigue habiendo un machismo tan profundo.

—Algo que lo tenemos totalmente... o se intenta... desterrarlo en casa, viene el niño del colegio y... ‘eso es de niñas’ y tú dices ¿cómo que esto es de niñas?”

(G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

—Por eso te digo que muchas veces las actividades son también por las casas...

—Sí.

—...Es que la mayoría de las parejas trabajamos pues...



—Y es bueno tener actividades.

—Y es muy bueno ¿qué haces?

—Aparte de que son niños que normalmente se organizan mejor con los estudios...

—Claro, mucho mejor.

—...Ya tienen muy poquito tiempo y... aprovechan el mínimo para hacer las cosas...

—Sí, sí, sí para hacer las cosas.

—...que si mañana tengo que tal, bueno pues lo voy a hacer hoy porque mañana no puedo. Y son niños que se organizan mejor... cuando más actividades se les da.” (G6: MIXTO/URBANO/ALTA)

“—No, si no me refiero ya que estés cansado, que llegas a casa cuando ya están acostados muchas veces, que llegas a casa cuando ya están acostados muchas veces, no es problema de que llegues cansado o dejes de llegar cansado, es decir, llegas a casa y, evidentemente para tus hijos siempre tienes... o yo para la mía sí que tengo un rato, si está despierta, si está despierta. El problema es lo que te estoy diciendo, que en muchísimas ocasiones, no tienes el rato porque no estás en casa, no tienes el rato porque no estás en casa. Yo a mi padre casi no le veía, yo a mi padre casi no le veía pues precisamente por lo mismo, porque llegaba a casa muchas veces y estaba ya en la cama, pero estaba mi madre ahí, hoy, no está ni la madre ni el padre en el noventa por ciento de los casos.”

(G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

Por todo ello el discurso se asienta en otro concepto fundamental: el modelaje. Este concepto trata de resolver las dificultades operativas que plantean tanto la dificultad para encontrar herramientas específicas para educar, como las incompatibilidades horarias con que se enfrentan.

Por ello, sea como sea la dedicación de los padres, siempre podrán proyectar desde la casa esa base de la educación (que establece los márgenes) puesto que los padres son para los niños el auténtico modelo y referente a seguir. Eso sí, modelo que sólo será operativo mientras el hijo desarrolla una personalidad propia, empieza a tener libertad para desligarse de los padres, y empieza a tener criterio propio para encontrar otros referentes.

“—Lo que manda más es de casa, vamos, esa es mi idea, por ejemplo, yo fui a un instituto público de barrio que... tela.

—Yo también.

—Bastante curioso y yo lo que llevaba, lo llevaba de casa y no lo perdí...”

(G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)

*“—Somos la referencia, de los niños pequeños somos la referencia los padres.*

*—Para bien y para mal.*

*—Para bien y para mal, somos la referencia y se fijan en los padres, hacen cosas que hacen los padres, lo bueno y lo malo.*

*—Ves Crónicas Marcianas y luego ves a tu mujer y le estás pegando voces toda la tarde y yo qué sé... cada dos por tres, insultándote y... pues todo... lo que ve, lo que ve en la tele, luego va al colegio y se da de hostias con otros.”*

(G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)

*“—Es tan fácil como en el fútbol.*

*—Pero no uno ¿eh?*

*—Yo soy del Athletic y mi hijo es del Athletic y tú eres del Madrid, tu hijo va a ser del Madrid. Si es que es así de claro, yo pienso que todo es igual. Tu hijo va a ser lo que tú seas, porque tú eres el espejo.”*

(G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)

*“—Es cierto, hasta una determinada edad los padres son el espejo y a partir de que empiezas a tomar decisiones, a tener esa libertad de tomar decisiones y de equivocarte por ti mismo es cuando dices pues esto se puede mejorar o esto no, se puede mantener o...*

*—(...)*

*—Hombre, es evidente que tú viendo a un chaval ya sabes cómo son los padres.*

*—A veces me... horrorizo.*

*—Pero más o menos tú viéndoles actuar, te puedes imaginar qué tipo de padres.”*

(G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)

Así, dando un salto atrás sobre el debate conceptual anterior (la necesidad de intelectualizar la educación, de hacer conscientes los modelos, de actuar activamente en los procesos educativos, etc.) los padres vuelven a un planteamiento mecanicista en el que se da por hecho que los niños aprenden por imitación, como esponjas, que absorben en función de lo que se les da.

*“—...tratan todo con mucha más rapidez... que cuanto más le des a un niño, más le desarrollas la inteligencia.*

*—Sí.*

*—Los niños para mí son como esponjas.” (G6: MIXTO/URBANO/ALTA)*

Y como la figura de los padres es esencial para los hijos, ante la falta de tiempo, resuelven que, en la peor de las situaciones, la simple presencia bastará para cumplir con el objetivo: los niños podrán aprender a partir de la imitación de las actitudes de los padres. Más adelante entraremos en el debate sobre la cantidad frente a

la calidad del tiempo dedicado, pero si no hay otra posibilidad, el modelaje también funciona. Se trataría fundamentalmente de cuidar las formas delante de ellos (aunque haya que forzarlas), teniendo en cuenta que en la mayoría de los casos los discursos están apuntando a pautas de comportamiento, a hábitos concretos...

“...esa educación se empieza a generar y a mamar desde la teta de la madre.

—Efectivamente.

—...con cariño, con respeto, sin chillarle, sin vejarle, sin darle órdenes como si fuera un sargento, una serie de cosas... Porque yo te digo que yo no tengo estudios y la niña mayor mía, que son las dos niñas yo te puedo decir... yo estoy muy, muy, muy orgulloso de mi niña mayor, muy orgulloso, de la educación... de la ternura de... de cómo es la niña, ¿me entiendes? Y estoy hablando de mí, que no tengo estudios..

—Es que no tiene que ver.

—...con eso te quiero decir, que si encuentras amor, ternura, sensibilidad... una serie de cosas... al niño que yo no tuve, que dijo aquí el joven cuando empezamos, eh... la reunión que también hablaríamos de nosotros, ¿no? Yo no tuve todo eso, si lo hubiera tenido quizá no necesite ni mejor colegio, ni... hombre no tan cutre como los de ahora, pero quiero manifestar que con un poquito, me hubiera bastado, una enseñanza tal, yo hubiera sido muchísimo más listo.”

(G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

“—Claro, yo he matizado lo que ha dicho el compañero... porque también los niños chillan porque en casa tienen que ver algo.

—No.

—Pero ese niño no le dedican atención ninguna... ni en cantidad ni en calidad.

—(...)

—El icono para ellos si no hay nadie, pues es el padre o la madre, pero si hay un hermano mayor es el hermano mayor.”

(G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

“—...antes de tener a mi hija, dejé de fumar antes de tener a... la niña, pero que, independientemente, son pautas de conducta que... tú se las vas marcando a ellos y como él bien dice sí... a ti te oyen que hablas a gritos y... estás todo el día con palabras malsonantes en la boca sí... actúas de malas maneras o con malos gestos o... eso.

—Eso se mimetiza enseguida, sí, sí, sí.

—En edades tan pequeñas son esponjas, y se quedan absolutamente con todo, con todo y evidentemente, lo que hacen en el entorno familiar es lo que está bien hecho, o sea, el resto como que no...

—No es que si les das esos chillidos y esas formas malas... eso rompe mucho el...

—(...)

—Pero es lo que estamos diciendo, tu hijo con dos años te está viendo a ti todos los días, y es lo que te estoy comentando o fumas o bebes, no grandes cantidades,

*no hace falta que te vea borracho ni muchísimo menos, pero está cogiendo un icono social de que es símbolo...*

*—Pero también puede pasar todo lo contrario, de un padre alcohólico el hijo aborrezca el alcohol y no quiera verlo en la vida.”*

(G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

Hay que tener en cuenta, además, que esas pautas de comportamiento a las que se refieren continuamente tienen como objetivo educar a sus hijos e hijas para que sean “normales”, para que consigan una integración dentro de los parámetros comunes, para que no se sitúen en lo que no está socialmente aceptado. En este extremo, padres y madres explican a la perfección, como luego aprenderán sus hijos, que lo importante es ser normal porque no serlo es hacer el ridículo o salirse de los márgenes tolerables.

Además hay que tener en cuenta que, bajo este paraguas, los padres están cobijando también su propia imagen: a pesar de las apelaciones a valores como la tolerancia, la independencia, la autonomía... tienen claro que socialmente la imagen de los hijos juzga la de los padres y, por tanto, los hijos no podrán expresar comportamientos demasiado autónomos sin que eso represente un cuestionamiento de las formas de proceder de los propios padres.

*—Yo por mi parte voy a hacer todo lo posible por que sea una persona, un hombre normal y corriente, que ya es difícil hoy en día ser una persona normal y corriente. Voy a poner todos los medios a mi alcance y luego, después que vuele y que sea lo que Dios quiera.*

*—Lo que les venga.*

*—...como hemos hecho todos...*

*—(...)*

*—Los problemas vienen más cuando son adolescentes.*

*—Claro, ese es el miedo.*

*—Claro.*

*—(...)*

*—Porque... si te viene con cosas que tú no le has inculcado, pues ¿qué vas a hacer? ¿qué vas a hacer? Tendrás que aceptar un poco lo que te está diciendo, ¿no? aunque sea un poco renunciar a lo tuyo, porque al fin y al cabo lo que, lo que más tienes que buscar es que se conserve la calidad de esa relación, no que se impongan tus valores, o sea, es una obligación ser flexibles a lo que venga.*

*—No, pero bueno hay cosas que... yo por mi parte hay cosas que no voy a consentir.*

*—Pues yo voy a consentir lo que sea porque yo lo que quiero es el amor de mi hijo.” (G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)*

—*Y que sean normales, que sean normales.*  
 —...*Y ya está.*  
 —*Que no vayan haciendo el ridículo.*  
 —*Pero que eso de normales es muy...*  
 —*Por eso te digo que es que ahora hay que estar abierto a todo.*  
 —*Yo sé que voy a decir un disparate, pero hay una cosa que creo que no podría consentir, que fuera homosexual y fuera haciendo el ridículo.*  
 —*Pues eso... pues que no te toque porque sí...*  
 —*Que sea una persona normal.*" (G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

—*Pero en mi casa eso no se ha oído nunca y la primera vez que mi hija mayor tuvo que darle la mano a una niña negra, retiraba la mano y yo no entendía por qué, me decía 'es que está sucia, mamá.' Le tuve que explicar que no es que estuviese sucia, no le quería dar la mano a la niña porque decía que esa niña estaba sucia. Con otra raza no tenía ningún problema, había una china y no tenía ningún problema, pero la negra estaba sucia. Es que eso son cosas y en mi casa eso te aseguro que no lo ha oído, o sea que...*"

(G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

—*...Entonces ¿qué? que entonces lo que ocurre es que hoy se tiende a tener una relación mucho más cercana con el pequeño, de muy buen rollito que es el camino correcto, de implicación directa en su vida, en el diálogo, en lo que hay que hacer día a día... desde pequeño y dejar de pensar de que voy a meter a mi niño aquí, en este... para que me lo eduquen, para que me lo formen... No, soy yo el que tengo que ir marcando las líneas, porque yo soy el referente, sobre todo cuando son canijos. Cuando el chaval tiene 12 años ya se le ha torcido la neurona, cuesta mucho volver a...*

—*A enderezarla.*

—*...porque ya está torcida, pero cuando son canijos que están gateando y van mirando para arriba y dicen 'quién es este animal tan grande'...*

—*Sí.*

—*...son imitativos.*" (G6: MIXTO/URBANO/ALTA)

Los padres serán los auténticos modelos, eso sí, mientras tengan capacidad de control sobre los hijos y ya dijimos que, al igual que ocurre con las amistades, eso sólo se consigue hasta cierta edad, mientras son pequeñitos. Y el ejemplo que aportan sirve para el aprendizaje de los roles; el comportamiento de padres y madres es fundamental para ese objetivo.

—*Es que somos más importantes de lo que nos pensamos para ellos, entiendes, yo... Mi mujer siempre me está diciendo: 'cuidado, que tú eres el modelo'... [RISAS] Yo creo que todo lo que le digas va a misa, entiendes, tú serás para él...*  
 —*Eso hay que ganárselo, ¿eh?*

—Eso hay que ganárselo. Para que tú seas un líder de tu hijo, yo creo... Igual que es un líder su profesora, como tú antes comentabas, que tu profesora para ti... Yo creo que eso te lo tienes que ganar. Desde chiquitito.

—(...)

—Pero yo creo que en nosotros tienen que ver eso, un modelo de padres a seguir.

—(...)

—Claro, que no solamente sea la figura paterna... la que lleve el coche, ¿no?, también la madre, o la casa.

—Muchísimo mejor, muchísimo mejor...

—...o la casa, a la hora de hacer la comida.

—Efectivamente. Que sea el padre y la madre...

—Mi hijo...

—...que muchas veces.

—Sí.

—Mi mujer... me gusta cocinar, cocino, entiendes. A mi mujer le gusta hacer... lo otro, y a mí me gusta cocinar, entiendes, entonces cocino..."

(G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

“—Los hijos son... Tú ves al niño, y ya sabes cómo es el padre. Si la niña es tonta, cursi... prepotente, por poner una etiqueta...”

—Sí, pero eso hasta cierto punto, porque nosotros somos... cada uno tiene su forma de ser.” (G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

Se supone que hay que aprovechar el tiempo porque, en el período apropiado, los padres son como dioses para los niños, y los niños les imitan en todo; más aún si se tiene en cuenta que lo que los hijos aprendan en ese momento es fundamental y se les queda grabado, aunque esa etapa sea corta. Además, esa es la virtualidad del modelaje, en positivo y en negativo, que sólo exige un poco de cuidado y no demasiado tiempo...

“—...que los padres no son perfectos, pero en la edad de la que estamos hablando ellos siguen teniendo la referencia de su padre y de su madre...”

—Evidentemente, es que si la pierden...

—...Que la ‘a’ se aprende después de la ‘p’.

—Y tú le dices la ‘a’...

—...Yo creo que en este momento son tan pequeñitos que aún somos para ellos dioses...

—Sí, pero es que...

—...aún no ha llegado plantearse papá y mamá no son perfectos.”

(G5: MIXTO/URBANO/BAJA)

“—...y de pequeños son imitadores porque es lo que hacen, no hacen las cosas porque saben que hay que hacerlas sino porque lo ven.

—Pero lo que más ven es en la guardería.

—...*indudablemente si a ti te ven...*  
 —*Conmigo solamente están tres horas.*  
 —...*pero esas tres horas que están contigo son como esta grabadora. Es decir, están viéndote todo lo que haces.*  
 —*Y las cinco que está en la guardería, está haciendo lo mismo...*  
 —*¡Claro! Pero, aparte de que la guardería les estén enseñando a tener una cierta agilidad mental, con las manos, a decirles pues ciertas normas, a empezar a... prepararles para el colegio que es para lo que sirve, ¿no? Pero en casa es donde tú tienes que enseñarle lo que son los principios que a ti te enseñaron... y cómo tú los llevas, y por supuesto si tú no dices '¡Buenos días!' tu hijo crecerá y no dirá: '¡Buenos días!'*  
 —*(...)*  
 —*Claro, pero los principios se los tienes que arrancar en casa.*  
 —*Pero mucho más tiempo pasa en la guardería que en casa, y mucho más tiempo ve en la guardería, y mucho más tiempo y aprende muchas más cosas en la guardería. Mi hijo tiene dos años y ya ha aprendido a decir 'pipí'. Y tiene dos años y en mi casa, yo conozco a muchos... niños, mis sobrinos que no han sabido hasta los tres o cuatro años.” (G5: MIXTO/URBANO/BAJA)*

Pero esa virtualidad que beneficia la actuación de los padres también tiene sus riesgos porque, una vez más, los niños aprenden en todas partes. Por tanto, que en la guardería o colegio aprendan tantas cosas también tiene su lado negativo: aprenden lo bueno, pero también lo malo. Y una vez más, en este punto, algunos padres encuentran la justificación para todas aquellas cosas del comportamiento de sus hijos que no les gustan: “yo soy buen modelo (de principios y valores difusos, que no se explicitan), pero mi hijo aprende cosas malas fuera de casa, y contra eso no puedo luchar.”

—*En el colegio se aprende montón, pero se aprende todo lo bueno.*  
 —*y todo lo malo.” (G5: MIXTO/URBANO/BAJA)*

—*Pero eso a ti te lo han enseñado en casa, y en casa por mucho que lo hagas, por mucho que lo intentes y que en realidad al final lo consigues... si luego el entorno no es que... en casa están un ratito, en el colegio se pasan la mayoría del tiempo, si tú estas un año, dos años, tres años, cuatro años, te estás moviendo en el mismo círculo vicioso, eso al final, lo..., lo..., lo..., ¡vamos! los niños son una esponja y los niños lo asumen y lo asimilan, porque tú... si un niño te viene diciendo ¡joder, papá! ¿cómo que joder? ¿cuándo has dicho tú una palabrota? Que tú vale que me lo escuches tú a mí aquí en casa, ¿pero que yo te lo escuche a tí? no te lo pienso consentir.” (G5: MIXTO/URBANO/BAJA)*

En los supuestos en que padres y madres tengan deslices en el modelaje, creen necesario tener respeto a los hijos, y saber pedir perdón en caso de equivocación.

También en eso es necesario ser ejemplar, ya que si no, en la contradicción, no hay posibilidad de transmitir valores adecuadamente. Otra faceta del modelaje es, por tanto, conseguir que los hijos no reproduzcan los defectos de los padres.

*“...es que es la vida, es la convivencia, es todo, es en tu casa con tu marido, con tus padres... O sea hay momentos de amor odio y de que estás más nerviosa y en ese momento pues, al crío a lo mejor le has dicho cualquier cosa que no viene a cuento.*

*—Sí.*

*—Y también lo has pagado con ellos.*

*—Y yo por ejemplo, si en un momento a lo mejor me he pasado, porque creo que me he pasado, le he pedido disculpas, le he dicho ‘mira, me he pasado’ ‘¿por qué?’ pues ‘porque mamá estaba nerviosa’ y le pedí disculpas.*

*—Pero eso lo hago a modo para que ella también vea que tiene que venir a mí a pedirme disculpas.” (G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)*

*“—Yo soy una persona muy orgullosa y el ir a pedir perdón a una persona sí no veo que del todo tengo yo la culpa, soy incapaz y a mi hija le estoy enseñando totalmente lo contrario que tiene que ir a pedir perdón y yo por dentro estoy que digo ¡jolin! Si es que no lo entiendo, pero...*

*—Lo que tú no eres capaz de hacer, se lo quieres hacer.*

*—Porque ella ve que no es bueno tampoco, eso...*

*—No es bueno y yo sé que eso en muchas cosas me ha cohibido de... de... con un hermano tirarme un año sin hablarme por orgullo, no quiero transmitirle a mi hija el orgullo, no quiero que sea orgullosa para nada, entonces yo voy a a inculcar que pida perdón.” (G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)*

Y, a pesar de todo y en último extremo, la puerta también queda abierta porque hay cuestiones que ni siquiera depende de los educadores, sino más bien de la propia personalidad del niño (lo innato), contra las que no se puede apenas luchar: si te sale un niño desordenado, mejor te aguantas.

*“...que es que luego, aparte de la educación, lo que pasa es que si tú ves que tu hijo tiene muy marcado algo que le puede... que no es bueno ni para su vida ni para él, no va a dejar de ser egoísta, pero evidentemente tendrás que intentar...*

*—La personalidad o la persona, lo que pasa es que los niños pequeños se van fijando de los padres y lo que hacen los padres lo suelen repetir, quieren imitar a los padres. Entonces en mi caso, por ejemplo, mi hijo el mayor le gusta hacer mucho lo que hace su padre, de tener las cosas muy perfectas, tener todo muy ordenado, porque lo está viendo de su padre y es muy perfecto, ¿no? los libros los tiene super limpios y, sin embargo, el pequeño también lo está viendo, pero el pequeño pasa más, pues porque es así y lo está viendo de su hermano, sin embargo, pues no, a él le da igual que la cartilla vaya del revés, del derecho, ¿me entiendes? y eso va en la personalidad, y yo por más que le digo ‘no, Ismael, esto se pone bien porque hay que cuidarlo.’” (G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)*



### 3. LOS ROLES DENTRO DE LA FAMILIA

La actuación de los padres y las madres, tanto en los planteamientos ideales como en los concretos, reflejan una serie importante de diferencias en los roles que ejercen unos y otras, sobre todo en las maneras de percibir y plantear la educación. El ejercicio de los diferentes roles forma también parte de las capacidades de los miembros de la familia para ejercer el modelaje, en función de la distribución de competencias. Es decir, según esta forma de organización interna, cada uno de los progenitores podrá ejercer influencia en unas u otras cuestiones.

Pero, por otra parte, en este reparto de roles se vislumbran con potencia las diferencias entre padres y madres a la hora de valorar distintas cuestiones en la educación de los niños y niñas. De alguna forma el tipo de modelo que representa cada uno de ellos, y las cuestiones concretas implicadas en cada uno de esos tipos, marcan los centros de interés diferentes en que se centran los padres, por un lado, y las madres, por otro.

Independientemente de las mentadas diferencias entre antes y ahora en el reparto de roles en la familia, y de que no quede muy claro si realmente es cierto que antes se dedicaba más tiempo a la educación de los niños, sí que existe un consenso absoluto respecto a que, en todo caso, en otros tiempos era exclusivamente la madre quien cuidaba, educaba y tenía confianza con los hijos. La madre se constituye en la referencia educativa y afectiva cuando se habla de la familia.

—*Yo creo que ahora sí que hay más, que nos acercamos más a los niños que...*

—*¿Tú crees?*

—*Yo creo que sí.*

—*Yo creo que no.*

—*Mmmmm, yo creo que lo contrario.*

—*Hombre, estamos con el tiempo, el no hay tiempo, pero yo creo que sí, que los intentamos comprender más que cuando nuestros padres.*

—*Yo creo que mis padres pasaban mucho más tiempo conmigo y con mis hermanos que yo puedo pasar con mis hijos. Objetivamente hablando, es decir. Las horas, transportes...*

—*Claro.*

—*Yo también.*

—*¿Pero tiempo contigo, o tiempo en la casa?*

—*No, conmigo y en la casa.*

—*Pero por trabajo.*

—*Ambas cosas.*

—*Mis padres siempre han jugado conmigo. Por eso digo que...*

—*O sea, mis padres...*

—*...yo siempre he tenido pues una familia feliz, sin problemas, pero yo tengo un problema y no soy capaz de contárselo a mi padre, porque...*

—*¿Pero se lo cuentas a tu madre?*

—...nunca he hablado con él. Claro, se lo cuento a mi madre. Pero ya no sólo porque yo sea chica y...

—Eso influye también.

—...sino porque siempre ha estado mi madre, y cuando yo llegaba llorando cuando era pequeña estaba mi madre, y cuando éramos mayores estaba mi madre, y cuando era adolescente estaba mi madre. Y siempre he hablado con ella, con lo cual, tienes un problema y a quién vas, pues a tu madre. Mi padre se va a enterar, porque sé que instantáneamente se lo va a contar, pero no me sale hablar directamente con él.” (G4: MIXTO/CAM/ALTA)

Esa referencia educativa debe materializarse en términos de firmeza, para transmitir seguridad a los niños. Generar algún tipo de inseguridad en los niños les expone a referentes contradictorios, cosa que deriva en la proliferación de “niños problemáticos”.

Pero, claro está, proyectada en el futuro, la firmeza no sólo se consigue con la coherencia de cada uno de los agentes educativos por separado sino que, sobre todo, debe ser una suerte de frente compartido y mantenido por todos. Padre y madre deben ser coherentes y firmes, sin expresar contradicciones entre ellos; algo que debería conseguirse también con los abuelos y, como veremos en el siguiente capítulo, con los profesores y los criterios del colegio.

—“Para nada, al revés, te admira y te ve como un modelo donde fijarse, no, dice, mi madre tiene un carácter fuerte, y eso le da al niño seguridad, ¿no?, porque decía si a mí me ve indecisa, o dubitativa, que accedo a todo, pues entonces el niño se puede ver inseguro. Pero si a mí me ve un carácter fuerte, eso le puede transmitir seguridad.

—El padre, tiene que haber diálogo pero firmeza por parte del padre, en cuanto la madre, en cuanto te vea el hijo que dudas...

—(...)

—Pero es que es distinto, es distinto lo que tú estás hablando de lo que está diciendo él, porque si ... yo no veo mal que el niño conecte más o menos con... con una figura paterna o la materna, porque indudablemente siempre se llevará bien con uno o con otro, tendrá una confianza para unas determinadas cosas con uno, para otras con otro, y entonces yo es que eso en mi casa, no con mis niñas, sino yo de niña y mi madre de madre, yo eso lo he vivido siempre. Vamos, somos cinco hermanos y siempre nos camelábamos a mi padre para unas cosas y a mi madre para otras. Pero en mi vida he visto yo a mis padres discutir a lo referente a nosotros delante nuestra. O pensar de manera distinta delante nuestro. Vamos, detrás de la puerta...” (G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

—“Porque... a mí lo que han hecho conmigo. No, a mí el profesor me manda una notita, y además para que la firme yo. O sea, para que mi hija se acostumbre...”

*se acostumbre a darme la notita. Porque el otro día mi hija había suspendido un examen, y había que reforzarle las matemáticas, y entonces el profesor le mandó a mi niña la agenda escolar con lo que opinaba el profesor del examen que había hecho. Y yo, pues tuve que firmar.*

*—Por eso, por eso, está bien, vamos que...*

*—Sí, pero que te digo que esa... hombre, que eso está perfecto. Mira, yo prefiero también eso, hombre, eso suple un poco lo que decíamos antes... está todo el día con el profesor y...* (G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

*“...el profesor. Y de hecho, yo hablaba con la madre de esa niña, ‘oye, ¿qué problema tiene la tuya?’ ‘No, que dice que es celos, que es que tu niña va con un lazo y a mi niña le molesta el lazo.’ La otra que si tu hija tiene un tic nervioso y está dando patadas... O sea, que son ... tonterías, pero que la madre y yo, las dos lo sabíamos y éramos conscientes. Y las dos por cada lado les chillábamos a nuestras niñas.”* (G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

Para conseguir tal objetivo, se considera indispensable la complementariedad y el acuerdo dentro de una misma línea educativa, lo que implica estar muy al tanto y, sobre todo, resolver los conflictos cuando los niños no estén presentes. Los padres se muestran partidarios de no discrepar sobre la marcha, incluso aunque no estén de acuerdo con las decisiones que toma la pareja (o los profesores).

*—Hombre, y una coherencia con la idea de los colegios también.*

*—Lo digo, lo que pasa...*

*—Por ejemplo, a mi hijo lo castigaron el mes pasado, lo castigaron... no sé qué hizo. Pues le quitaron de ir a una excursión, no sé qué. Se pasaron. La verdad que se pasaron porque le pusieron tres castigos, pero bueno, yo fui con la directora, o sea, le di la razón a la monja, la directora, es que claro, lo que no puede ser es que la directora le ponga un castigo o lo reprenda y yo vaya y me eche encima de la monja.*

*—Eso es.*

*—No, es que hay que ir todos en conjunto, y si no, lo sacas de ahí.*

*—No...*

*—Si no estás de acuerdo, lo sacas.*

*—Y si no puedes tener tu punto de vista, pero no estando el niño ahí.”*

(G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

*—Ahí viene tu pareja y tu pareja, pues a lo mejor va por otro lado, en mi caso vamos... juntos estamos bien, pero hay que ver qué diferentes somos.*

*—Sí.*

*—Entonces, llega un momento en que ‘papá me ha dicho esto’ entonces tú en ese momento te callas y luego coges y le dices ‘oye, ¿por qué dices esto?’ y luego tam-*

*bién es una... Yo creo que es, sobre todo, es más difícil porque tienes que intentar encontrar un término medio en el que la pareja no salga tarifando y mantengas más o menos unas...*

*—Es que es complicado.*

*—...ideas que digas bueno, pues más o menos yo le inculco esto y luego él... que coja de aquí, que coja de aquí, que coja de aquí, que salga su personalidad un poco normal.*

*—Que no se contradigan los dos y ellos tiren por la calle de en medio.*

*—Sí, sobre todo porque muchas veces en la pareja hay cosas totalmente... cada uno por un lado.” (G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)*

Pero, una vez más, el deseo teórico no concuerda con la experiencia real y se apunta que, para añadir complejidad a la labor educativa de los padres, es frecuente que ni siquiera los miembros de la pareja estén de acuerdo sobre cuáles son las prioridades y los criterios a seguir en la educación de los hijos. Se alude a las dificultades específicas de las parejas separadas, aunque la conclusión es que esta realidad negativa se da “hasta en las mejores familias”.

*“...horas y horas. Como cada persona es un mundo, pues nadie se puede poner de acuerdo con nadie.*

*—¡Ni el mismo matrimonio se pone de acuerdo!*

*—Eso es peor todavía, pero bueno.” (G5: MIXTO/URBANO/BAJA)*

Por encima de todo, a pesar de los cambios a los que se alude, se siguen reconociendo y atribuyendo con nitidez diferentes roles entre padres y madres.

En el reparto, los padres siguen desempeñando el papel autoritario/distante, que vale para resolver en último extremo lo que la madre no ha conseguido, pero no se implica en la mayoría de las discusiones y conflictos cotidianos. La madre, mientras tanto, representa claramente el puntal en la educación de los hijos, razón por la cual se debate continuamente sobre la necesidad o no de su mayor presencia en casa. Ya hemos comentado que el debate sobre el tiempo disponible pone en cuestión fundamentalmente la actividad externa profesional de la madre, pero nadie parece referirse al pasado para argumentar la necesidad de una mayor dedicación de los padres (varones) en la educación.

Y, precisamente por esa mayor presencia, son ellas quienes desempeñan el papel de “malas”, es decir, quienes se comprometen en todo momento para controlar y orientar los comportamientos y, por tanto, reñir o castigar cuando hace falta, conseguir que se cumpla con las tareas, etc., recurriendo a la autoridad paterna cuando la cuestión es extremadamente relevante o cuando la madre se da por vencida.

La madre cumple con un papel de “mala” cotidiana pero con la que se tiene confianza, mientras que el padre sigue representando la última autoridad, con la que ya no se discute (tanto).

—Yo, por mi marido coincidimos bastante en la educación, procuramos no... no contradecimos a la hora de regañar.

—Eso es fundamental.

—Es fundamental.

—Nunca nos hemos... si alguno se ha pasado, a lo mejor nos hemos llamado la atención ...

—Hombre, pero normalmente yo diría que es una costumbre muy fea de ‘se lo voy a decir a tu padre’ como si fuera el padre el coco y yo muchas veces lo digo.

—(...)

—...entonces como que al padre, como que le respetan más ¿por qué? Entonces yo no lo digo como que vaya a venir el coco, porque mi marido es que no los pega, es que no los toca ni los castiga, o sea que soy yo, pero...

—(...)

—Yo... respecto a los hombres... en mi... vamos, nosotros solemos estar de acuerdo en la manera de educar al crío y entonces, pues en esas cosas básicas... de reprocharle... regañarle, lo del egoísmo, lo que yo he dicho de... en mi casa luego, en general, pienso que estaría de acuerdo porque son cosas que... sí nos hemos planteado cómo educarlos, o sea cómo educarlos, unas bases en las que vayamos los dos en un nivel... Evidentemente yo estoy más horas con el niño, yo soy la que más marca esas metas.

—Las que más cansadas salimos de ello.

—Sí y ellos lo que pasa es que claro si yo llego y le digo ‘recoge, recoge, recoge, recoge, recoge’ y su padre llega y le dice ‘recoge eso’, eso impone mucho.

—Es verdad.

—Eso impone mucho. Entonces, a lo mejor su padre no le ha tocado nunca un pelo ni... tal pero, pero es como... yo reconozco que la figura del padre... es la figura del padre.

—Claro.” (G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

—Eso es otro tema. Cuando el padre es lúdico y la madre es la que restringe...

—Claro.

—Eso es otro tema.

—Ese es otro cantar.

—Eso sí, eso influye mucho, lo que pasa es que...

—No, pero te digo en un matrimonio que conviven pasa lo mismo.

—Claro.

—O sea, porque yo, mi marido llega cansado, y le puedes decir mira, que ha hecho no sé qué, anda que no sé cuántos...

—Las broncas son de mamá, claro.

—Y tú estás ahí de... pues te castigo, te... Luego te adora, vale, pero eres tú la que está ahí, y yo te digo mi hija, mi hija a mí me toma en serio y a su padre no, o sea...

—No, pero a mí...

—Le dice que te castigo, y dice la otra...

—No, a mí...

—...como diga yo que te castigo dice, porras, que esto va en serio.

—Claro.” (G4: MIXTO/CAM/ALTA)

Evidentemente, asumir ese papel de “mala” cercana tiene como contrapartida un mayor contacto y conocimiento de los hijos (eso que se reclama como herramienta para educar), y no merma el cariño que reciben de esos hijos. Y refuerza el estereotipo de “madre abnegada”.

Dentro de los mismos parámetros también se ve a las mujeres más “proteccionistas” con los hijos, en lo que parece responder más a un estereotipo asumido que a una realidad absoluta puesto que, a lo largo del discurso, ellos también se reconocen globalmente como padres generacionalmente excesivamente pendientes de sus hijos, a los que pretenden mantener en una burbuja protectora (cosa que en otros momentos se autocriticaban ya que consideran que es una actitud que restringe la autonomía de los hijos).

“—Yo creo que diferirían por simplemente... a lo mejor esto es una idea machista, simplemente de la propia mentalidad femenina del proteccionismo de que ellas han parido, ellas han parido esos niños, el concepto que tienen ellas de la maternidad, como nosotros el de la paternidad es muy diferente, ellas creo que diferirían en... de nuestras opiniones a la hora de... no sé, me parece que... si se pareciesen a nuestras opiniones, las suyas serían como mucho más... incluso más proteccionistas que las nuestras... Todos hemos hablado de que el niño en la calle no, pues ellas incidirían muchísimo más en ese... esos temas de proteccionismo, en la burbuja de...” (G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

“—Efectivamente, sobre todo mi mujer y yo nos alternamos muchas veces en función de cómo nos pille a uno o cómo nos pille a otro, y unas veces es uno y otras veces es otro. Hay fines de semana que estoy yo solo con la niña... porque mi mujer trabaja, y hay otros que es justamente, sobre todo entre semana o más, al contrario, pero yo creo que al final los dos tenemos un planteamiento en el fondo, en el fondo igual. Puede variar, evidentemente, la forma de llegar ahí, puede variar a lo mejor la forma de llegar ahí yo lo vea un poco... quizá yo soy más severo con mi hija que mi mujer, hay que regañarla y ‘Javi, regáñala tú que mira lo que está haciendo’ y, evidentemente la niña sabe dónde se refugia, un poco más es

*en la madre pero porque en el rol autoritario, sin embargo luego dice 'no, te ha castigado tu padre, te va a tener que castigar tu padre', el castigo es 'vete a tu habitación y piensa lo que has hecho', o sea, eso es así o este juguete..."*

(G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

El que la madre sea la que asume el conflicto permanente, en lo cotidiano, deriva en el tópico de las madres "toreadas", discutiendo y siendo esquivadas por los comportamientos de los hijos, manteniendo el tipo cuando la pareja llega cansada a casa mientras que ella debe seguir poniendo límites. Vivencias a las que ellas se enfrentan en no pocos casos con sentimientos de soledad e impotencia.

Pero la madre, además, ejerce el papel cómplice junto a los hijos frente al padre, y trabaja con ellos la relación con éste. Frente a la complementariedad y la firmeza de la que hablan, las madres cooperan con los hijos para matizar la comunicación con los padres, en determinadas ocasiones, cuando hay que contarles cosas importantes y desagradables (para que no se enfaden demasiado).

*"—Pero ¿tú no crees que en eso influye también que el padre esté trabajando a lo mejor y la madre no? Porque en mi caso, por ejemplo, yo no trabajo. Y mi marido sí. Entonces la niña conmigo, pues me torea. Me da la vuelta incluso las notas a lo mejor, si flaquea en matemáticas, como el padre es muy de esto con las matemáticas: 'Mamá, mira, he sacado un dos en matemáticas, a ver cómo se lo podemos decir a papá.' Pero claro, tiene más confianza conmigo porque estoy más tiempo con ella en casa. Igual que a la hora de chillarle, yo nunca le levanto la mano a mi hija, siempre la castigo con alguna cosa que le guste, siempre la castigo. Y el padre exactamente igual. Pero claro, yo no hay... yo no digo las cosas de la misma forma que el padre. Yo a lo mejor se lo digo de una forma más suave, y el padre, claro, como pasa menos tiempo con ella, pues emplea un poquito más de carácter. Y eso también es importante, ¿eh?, si trabaja uno o no trabaja, porque los niños se afianzan más con la persona que tienen todo el día. Y la forma de decirte las cosas no es lo mismo a ti que al padre, eso está claro. Bueno, por lo menos en mi caso, ¿entiendes?"* (G7: MIXTO/SEVILLAMEDIA)

*"—...con el trabajo en la cabeza así, pues mi marido cuando llega del trabajo no soporta a los niños. Y les pone el ordenador y la guerra con mi marido de que no les pongas todo el día el ordenador. Pero ¿por qué les pone el ordenador mi marido todos los días? Para que le dejen tranquilo.*

*—Está claro.*

*—Y en vez de ponerse a jugar con ellos y llevárselos al parque, no, tirado en el sofá, con el mando, y 'niño, no me molestes'. Y la que la lleva al parque y la educación soy yo. Y yo soy la que me tengo que tomar la pastilla, y la que le estoy dando la educación a los hijos. Pero eso es lo difícil, lo fácil es enchufarlo a la máquina.*

*—Es que es fundamental... que tengáis comunicación ante el padre y el hijo. Y el padre llega, o entre semana, se va a las 7 a trabajar y llega a las 8, lo que tú dices, 'baña a los niños, acuéstalos, que quiero descansar'.*

(G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

Otra diferencia fundamental, más allá de las desigualdades en los roles operativos es, tal como hemos apuntado, la distinta perspectiva de lo que es prioritario para unos y otras; y, correlativamente, dónde ponen el acento al hablar de educación.

Una de las características fundamentales de los grupos realizados es la diferencia de contenidos entre los grupos de varones (padres) y de mujeres (madres). Si bien tanto unos como otras, igual en los grupos mixtos, comparten los argumentos de las dificultades, la delegación, el papel de los distintos agentes, y tanto unos como otras apelan continua y recurrentemente al colegio, lo cierto es que el discurso de los padres se centra, casi exclusivamente, en la educación como capacitación e instrucción (competitividad y modales). Para los padres el colegio es fundamental porque, en el fondo del discurso, lo prioritario en la educación es el aprendizaje escolar y los referentes valorativos (especialmente la disciplina) tienen que ver con no distorsionar ese proceso de instrucción.

Los grupos de madres, a pesar de compartir en buena parte esta misma perspectiva, han aludido con más frecuencia a otras cuestiones, aunque sean colaterales al mismo discurso final. Ellas hablan del desarrollo afectivo, de las maneras de ser (buenas personas...), y cuando sugieren un cierto empeño en la competitividad de los hijos lo hacen desde una perspectiva de imagen social y de autoimagen.

*—O sea, es verdad que en tema de educación tiene que haber sintonía entre el padre y la madre, si no hay sintonía pues mal rollo.*

*—Discutes mucho, cuando no estás de acuerdo, discutes un montón.*

*—No, efectivamente, entonces yo creo que sintonía, más o menos hay, y cuando no la hay, hay niños problemáticos. Pero yo creo que... la manera, a lo mejor de los matices de la educación, yo creo que... puede que a lo mejor una de las cosas que nosotros por... mentalidad más machista, más competitiva, a lo mejor el tema académico, el niño estudia, saca buenas notas, saca no sé cuan... ponemos más énfasis, es decir la educación como algo que luego... productivo... y las mujeres, por educación, van en más educación como personas, la cosa social, la cosa...*

(G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

Finalmente, otra de las grandes diferencias en las maneras de enfocar la educación entre padres y madres se materializa en la perspectiva del "sacrificio". Si tanto unos como otras asumen que ser padres es un "sacrificio", lo que esto implica para cada uno de los sexos es muy diferente. Para los padres es, sobre todo, un sacrificio eco-



nómico, que tiene que ver con trabajar y ganar más: quitarte a ti para darle a tus hijos, que no les falte lo que a ti te faltó, etc. Este argumento se desarrollará ampliamente en el apartado siguiente y, por tanto, no nos detendremos ahora en su trascendencia más que a efectos de las diferencias con las madres.

*—Pero es que ahora tú le puedes dar a tu hija lo que a ti no te pudieron dar y... a un mejor trabajo*

*—Claro, el matiz es que me lo quito. Quiero decir que quede bien claro esto que me lo quito no es que ¡Ay, hermoso es que yo se lo doy!' yo me lo quito, yo que soy su..."* (G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

Porque para ellas, además del sacrificio económico, la maternidad es un sacrificio vital. El estereotipo vuelca sobre ellas la responsabilidad de la dedicación necesaria para educar a los hijos y esta cuestión es una de las constantes en los grupos de madres.

Sobre todo porque la dedicación, su dedicación, a los hijos, exige muchas renunciaciones personales y una permanente lucha por encontrar (o no perder) un espacio-tiempo propio como mujeres, que no quede eclipsado por tal dedicación.

Ser madre supone "sacrificio" y "renuncia", a través de una dedicación permanente en la que se sienten absorbidas por los hijos. El debate de las mujeres se centra en las posibilidades y dificultades con que se encuentran para conservar esa parcela propia desde la que se reivindican (de cara a sus hijos y a ellas mismas), no sólo como madres, sino también como mujeres con inquietudes y dimensiones diferentes. Encontrar ese equilibrio no sólo no es fácil sino que, en muchos casos, eso dicen, puede llegar a ser imposible.

Pero esta reivindicación tiene varias caras porque, curiosamente, incluso ésto, las madres lo plantean en función de los propios hijos. En primer lugar porque los hijos crecerán y "te abandonarán", y en ese momento "ya será tarde para reiniciar tu vida". En segundo lugar, porque también consideran necesario encontrarse a ellas mismas como personas para poder "aportar más" a sus hijos. Y, finalmente, porque es necesario encontrar un equilibrio entre la presencia de la madre en el desarrollo de sus hijos, y las dosis de independencia que, progresivamente, requieren éstos para su adecuada socialización.

*—Pero... vamos a lo que vamos, somos muy cómodos y... y eso cuesta esfuerzo, esfuerzo y prescindir de algo para ti.*

*—Y luego claro, pedimos peras al olmo, que se hagan mayores y encima queremos milagros, pero es que los milagros no existen.*

*—Como que no.*

*—En mi vida he visto yo un...*

—Los milagros no existen, yo por lo menos no he visto ninguno.

—Lo que pasa es que es muy complicado y necesita...

—Claro y es mucho más cómodo darles dinero los fines de semana y toma lárgate.

—...esfuerzo diario y no reconocido, no reconocido momentáneamente, vamos.”

(G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

“...Que mi hijo me decía siempre que por qué no le iba yo a buscarle al colegio ‘que todas las madres iban a buscarle y que yo nunca iba a buscarle.’

—Sí, sí.

—Y era por vaguería mía, porque yo salgo a las tres, yo puedo ir todos los días, menos un día, ir a buscarle, pero si le voy a buscar ya no me puedo mover en toda la tarde, ya no puedo hacer nada.

—Te absorbe.

—Ya no te puedes mover, entonces.” (G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

“—Es que tiene que ser un ten con ten, volvemos a lo mismo. El equilibrio es difícil porque no puede ser que de pronto, el niño te absorba a ti las veinticuatro horas.

—(...)

—El darles una proyección de ti misma.

—Pero eso es muy difícil, el darles una proyección de ti misma dimensional, es decir no darles la imagen de que eres sólo madre, en esta vida.

—Claro, es que tenemos que tener nuestro propio, nuestro propio...

—(...)

—...Sí, pero por ahí es el equilibrio entre ser madre y además ser algo más... ser algo más.

—Sí, lo que pasa es que eso tienes que planteártelo hacia adelante, yo me planteo que el tiempo pasa rápidamente y que dentro de nada, dentro de diez años, por ejemplo, ellos vuelan como hemos volado todos y yo tengo que tener mi propio mundo.

—Claro.

—...Y eso cuesta, hay que currárselo, tener tu propio mundo, tus propias actividades, tu propio círculo de amigos, tu vida interior para que no pase.

—Renuncias, renuncias a mucho... Luego lo quieres coger y a lo mejor lo coges más adelante.

—Claro.

—Pero exige mucho.

—Pero yo prácticamente he renunciado a ello, yo no sé las demás, pero yo prácticamente, entonces.

—¿Renunciar a qué?

—A todo lo exterior digamos, exclusivamente madre y trabajadora y si salgo, salgo con ellas, pero no salgo con amigos...

—No, pero...

—...y no entienden que yo un día pueda decir ‘mira, es que hoy va a venir tu tía a quedarse con vosotras porque yo quiero salir con papá una noche.’

—(...)

—*Ser madre no significa nada más que estar con tu hijo.*

—*Pero te lo tienes que currar porque yo me lo estoy currando, por eso te decía antes porque el tiempo pasa, y cuando pasen diez años de repente, en plena menopausia y entonces lo típico de las mujeres que se quedan vacías.*

—...*A los viejos del Insero, hija mía.*

—...*Entonces yo no quiero, me niego, me niego a la... Me niego a eso porque yo me lo estoy currando ahora para tener una vida interior, para que no vuele mi hijo de casa y me quede diciendo ¿y ahora qué hago? y el marido sigue con su trabajo y él sigue con su vida y ahora ¿qué hago? No, me niego porque yo voy a tener mi vida interior.*

—*Que me está costando.*” (G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

En todo caso, lo más relevante es la manera en que las madres siguen cargando con (y asumiendo) la responsabilidad y la dedicación que implican la educación, atribuyéndose en primera persona la necesidad de estar con los hijos puesto que son sólo ellas quienes pueden desempeñar ese papel. Y en muchas ocasiones a costa de renunciar a sus cosas (incluido su desarrollo laboral o profesional): sin la dedicación materna, la educación de los hijos será peor. Argumento que asumen las madres, antes que nadie, pero que comparten todos.

—*Yo tengo dos niñas, dos niñas de 15 meses y cuatro años, y entonces yo he estado trabajando siempre, a la mayor prácticamente no la pude criar, salía muy tarde, llegaba a las ocho y media, y estaba con mi madre y tal, y entonces ahora he tenido la segunda, en un principio empecé a trabajar también con reducción de jornada, y al final he dejado de trabajar porque me apetece estar con ellas. Entonces, pues como al principio pues supuestamente con la mayor no le di toda... pues la entrega que yo creía y tal, pues me apuntaba a todo lo que salía y yo tenía posibilidad, ¿no? inclusive ahora.*” (G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

—...*tú lo sabrás entonces, y los apuntan hasta las seis de la tarde, para luego venirse de trabajar, que yo lo entiendo, porque si estás en casa no se puede ser superwoman. O sea, o estás o no estás y entonces, no se puede abarcar todo, ni todo se puede hacer bien, ni quiero decir que la que esté en casa lo va a hacer todo bien, mu... Pero si estás trabajando y vienes harta y tú te das una horita más en el colegio, así te puedes relajar o llegar a tiempo de cogerlos, y entonces eso lo pagan los niños y desde que son chiquititos, pues hay niños que se tiran, te iba a decir doce horas, pero diez y once horas en el colegio de un tirón, con tres años...*

—(...)

—...*En hombres y mujeres porque se puede optar entre los dos, o sea no digo que sea la mujer, yo digo que en una pareja hay que... pienso yo... bueno, ya está.*”

(G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

“...ni el tiempo que uno le dedica, fíjate, te digo que yo trabajando, creo que las horas que le he dedicado a mi hija la mayor han sido más eficaces..

—Más intensas.

—...y más intensas que las que le estoy dedicando a la segunda sin trabajar... o sea... es así, por lo menos en mi caso, y creo que... bueno, no sé quien tenga dos o... lo que sea yo creo que es así, vamos es así, porque no quieres que la mayor note que... hombre, tiene que asumir que ha venido otro hermano y no sé qué, pero... Yo, mira en algo muy eso, cuando yo le quería dar el pecho a la segunda también y me... y dije no le doy el pecho porque yo, mi madre muchas veces me la bajaba al colegio, y no pasaba nada... se llevaba a la niña y tal. Bueno, pues cuando yo tuve a mi hija, a mi segunda hija, yo quería dejar de darle el pecho porque no podía bajar a mi hija al colegio, y decía mi madre 'pero si te la he estado bajando yo todos...' ya, pero la quería bajar yo para que ella no notara que por que había venido su hermana... o sea tonterías, a lo mejor... pero que te cambian todo, hasta en eso, hasta en decir... 'bueno, pues la dejo de dar el pecho para que la otra no note...' ¿sabes?

—Pero es que eso tampoco es... es que nuestros padres en otros tiempos no se hubiesen planteado esto.

—...Pues a lo mejor...

—...porque en el fondo nos sentimos culpables de todo lo que hacemos.

—No, porque quieres darle... yo por que la otra no lo notara, porque... hacer las cosas de manera que...” (G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

En muchas ocasiones se interpreta que el trabajo es incompatible con la adecuada dedicación a los hijos (fundamentalmente lo hacen los padres y madres de familias en las que la madre no trabaja fuera del hogar); en todos los casos se asume la tarea desde la culpabilidad por no dedicar más tiempo a los hijos: toda dedicación será poca.

“—Yo creo que el sueldo de uno fuera mayor, pues muchas madres se quedarían en casa.

—Por supuesto.

—...que trabajen en la calle, la mayoría... todas desearían estar en la casa. La mayoría. Y otras que lo hacen por gusto. Pero la mayoría... están estresadas. No tienen vida propia, cuando llegan a las 10 de la noche se tienen que poner a cocinar para el día siguiente... entonces...” (G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

Independientemente de cómo se operativicen estas cuestiones en la realidad concreta, sí que es cierto que hay casos en los que esta situación parece ser vivida de

manera individualmente más conflictiva e incluso culpabilizadora, derivando en renunciaciones personales destinadas a facilitar el equilibrio entre las necesidades de abastecimiento del hogar (contar con más ingresos) y la dedicación a los hijos (estando en casa). En este sentido, solemos asistir, casi en exclusiva, a una nueva muestra de lo consolidado y asumido del estereotipo de la “madre abnegada”: mujeres que, tras convertirse en madres, renuncian a su trabajo, e incluso a su ocio, para dedicar a sus hijos el tiempo que consideran imprescindible. Renuncia voluntaria y sin remordimiento que mantiene el estereotipo (“amor de madre”), a pesar de que otras muchas mujeres compatibilicen ambos papeles, apoyadas en el reparto de tareas con el padre e inmersas en una tendencia a la reducción del número de hijos por pareja. Estereotipo de madre “tradicional” (en casa, ocupándose de sus hijos) que llega a adquirir tal fuerza que, en ocasiones, se presenta como contrapuesto al nuevo modelo de mujer profesional que no renuncia a su desarrollo laboral lejos del hogar familiar<sup>6</sup>.

#### 4. LA RELACIÓN CON LOS HIJOS E HIJAS

La constatación final de las dificultades de las familias para educar se expresa a través del análisis sobre cómo debe ser la relación con los hijos e hijas. En este ideal se concentran la mayoría de las aspiraciones que se han ido refiriendo y, cómo no, se expresan las contradicciones a las que aludíamos al comienzo del capítulo: el conflicto entre los valores de referencia y las limitaciones que impone el contexto.

Una vez más, los planteamientos que se desprenden de los discursos de los grupos tratan esta cuestión yendo y viniendo del deseo a la negación, de lo que sería esperable y teóricamente necesario a la incapacidad (incluso el rechazo) de romper las dinámicas que, ellos y ellas mismos, cuestionan dialécticamente. En este ir y venir, tampoco queda muy claro hasta qué punto el cuestionamiento que expresan es una autocrítica asumida (y por tanto un reto pendiente, con ganas de ser resuelto) o es tan sólo un *mea culpa* entonado, a efectos justificativos, frente a un teórico deber ser del padre o la madre.

Pues bien, desde el punto de vista de las exigencias en la relación con los hijos, el primer presupuesto indiscutible es la necesidad de proporcionar complicidad y cariño. El cariño se plantea como punto de partida afectivo, necesario para que los hijos no se desajusten y se “sientan vacíos”, y sirve de colchón sobre el que ir lanzando otro tipo de argumentos.

---

6. Encontramos referencias al estereotipo de la “madre abnegada” en *Hijos y padres: comunicación y conflictos* (op. cit.).

—*De todas formas es muy difícil no ya explicar lo mío de cinco o seis años lo interno, a mí mi hija me pregunta algunas veces, y ahora ya lo entienden, pero a mí me preguntaba el año pasado y eso que por qué algunos de sus amigos se iban a comer a casa y ella no iba nunca a comer a casa.*

—*Sí, eso lo preguntan mucho, pero también porque les gusta mucho comer en casa.*

—*¿por qué desayunan en el colegio y hay otros niños que no? bueno y ¿te has fijado en todos los demás que sí? que sí, hay muchos como yo, pero es que yo quiero comer algún día en casa...*

—*Es que les gusta mucho comer en casa.*

—*...Yo quiero desayunar en casa.*

—*Es más, hay niños que incluso aconsejan los profesores, hay uno en la clase de mi hijo que les ha aconsejado a sus padres que se lo bajen a comer a casa, para que se tranquilice. Es un niño muy nervioso y el niño desde que lo bajan a comer al mediodía ha pegado un cambio... Es muy nervioso y necesita relajarse al mediodía, tranquilizarse, dice la señorita que vuelve por la tarde...*

—*Yo creo que al final lo que están haciendo es demandándonos que quieren estar con nosotros.” (G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)*

—*Yo creo que también eso, hay que hablar mucho con ellos, hay que intimar, hay que... Porque antes, como que los padres no... eran más... más distantes de los hijos, ¿sabes?*

—*Pero yo creo que antes eran más distantes también mucho pues... por el qué dirán. Sí, yo...” (G3: MIXTO/CAM/BAJA)*

En primer lugar, que el cariño se traduce y manifiesta a partir del contacto y la presencia de los padres. Pero ya sabemos que el tiempo, en la actualidad, es un bien escaso del que disponen difícilmente los padres y madres y del que tampoco disponen con exceso los niños y niñas. Porque no es sólo que las madres trabajen fuera de casa y no cuenten con tiempo para estar con esos hijos (y darles cariño, cosa por la cual se culpabilizan), sino que también hay que entender que es preciso que los niños estén fuera, hagan actividades, vayan a la guardería y aprendan a comer con otros..., y todas estas cosas suponen renunciar a la convivencia necesaria (renuncia que, sobre todo las madres, deben asumir por el bien de los niños, por su futuro).

Ciertamente, y volviendo a los roles y las perspectivas de género, este discurso es vehementemente construido por las madres, y es además sobre ellas sobre las que se proyecta: el cariño está asociado a la presencia, pero a la presencia de la madre. Lo que no quita que los padres también hablen de cariño, pero asociado a la disponibilidad de contar con tiempo “de calidad” (ya que su presencia es menos constante, que ésta sea “de calidad”, dando ese “cariño”).

El principio básico es que la educación requerirá de apoyo y comprensión. Pero como ya sabemos en parte y como seguiremos comprobando, el cariño (apoyo, si lo

contemplamos matizado por la perspectiva de los padres), debe ser necesariamente compensado y ejercido con autoridad y control.

*“...con cariño, con respeto, sin chillarle, sin vejarle, sin darle órdenes como si fuera un sargento, una serie de cosas... Porque yo te digo que yo no tengo estudios y la niña mayor mía, que son las dos niñas yo te puedo decir... yo estoy muy, muy, muy orgulloso de mi niña mayor, muy orgulloso, de la educación... de la ternura de... de cómo es la niña, ¿me entiendes? Y estoy hablando de mí, que no tengo estudios...”* (G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

*“...ese ánimo, ese... eso es importante en la educación de los hijos, tan importante... así es como digo yo como se va... va enfocando al niño para que vaya bien, dándole apoyo, tanto moral como... todo. Ahora, si ando diciéndole ‘tienes que estudiar por cojones’, el niño no estudia.*

*—No, yo a lo que voy... hay niños que no estudian y si encima les dejas la mano libre ‘tú mismo’, menos te van a estudiar todavía.*

*—No, dejarle en la mano de Dios, no, es en la forma que matizó...”*

(G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

Y la autoridad es el segundo *desideratum* básico desde la perspectiva de los padres y madres. La relación con los hijos debe plantearse desde la necesidad de que los niños y niñas aprendan a respetar, fundamentalmente, a los adultos y los criterios que padres (y profesores) expongan. En ese debate entre los valores antiguos y los modernos, ante la pérdida de referentes educativos fundamentales, la autoridad se constituye como el emblema básico al que se aferran los miembros de los grupos para construir su modelo educativo.

La autoridad se percibe como el contrapunto necesario, sin el cual y en un contexto que prima la libertad, los niños “pierden el respeto” y es imposible “hacerse con ellos”, en definitiva, educarlos. Y debe ejercerse sin perder la referencia al cariño y al apoyo, pero como ya vimos, con firmeza.

*“...en el colegio y en la guardería tampoco de que sea una niña... que se la vea rara o que esté falta de cariño o algo. Ya digo que yo la regaño pero también la doy cariño por otro lado, es una especie de balanza.”*

(G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

*“...Aunque a lo mejor nos la metían de una manera... vía disciplina, ¿no? No había convencimiento, y ahora sí observo una falta de valores total. Tampoco es una cosa generalizada, ni esto va a ser la hecatombe, ¿no? pero sí se observa una falta de respeto y falta de valores.”* (G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)

*“...digamos otro tema que decir por qué ahora los niños... no ya contestan a los profesores... sino que los insultan, los amenazan y tal, y no es... de las zonas más deprimidas, o sea ha habido una degradación... social.*

*—Pero pasa incluso en tu propia casa.*

*—Los padres entran en esa educación de los niños también.*

*—Pero es que ya... sale de lo que es el ámbito de los colegios y pasa al ámbito de los padres.*

*—Ahora mismo, está mal visto que tú a tu hijo le des un cachete.”*

(G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

Hay que recordar también que, en el debate sobre los referentes valorativos y los cambios a que nos hemos visto sometidos en las últimas décadas, padres y madres insisten reiteradamente en la necesidad de aparejar valores correctos y formas adecuadas de comportarse (modales), y que es éste uno de los puntos principales en los que están centrando su perspectiva de lo que es la “buena educación”. Los modales correctos forman parte, por tanto, del respeto y de los valores que no se deben perder; y los padres correlacionan la falta de autoridad con la carencia de buena educación, por lo que no es de extrañar que, haciéndolo, asocien absolutamente ese concepto de estar “bien educado” con las formas estrictas y autoritarias de la educación de antaño.

*“...porque no queremos a lo mejor parecer... que tengan la educación a lo mejor que nosotros tuvimos, que era demasiado a lo mejor.*

*—Eso es.*

*—...restringida, pero es que ahora mismo estamos llegando a un límite en el que...*

*—Ya no es libertad, es que ya no es libertad...*

*—Es que es libertinaje, es que ya cada uno puede...*

*—...todo está bien, todo se permite y qué modernos...*

*—Claro, claro.*

*—Y si eres moderno, pues yo también hablo así, porque yo, por ejemplo, a mí que alguien me diga ‘tía’ pues... se me caen las orejas.”*

(G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

*“...aquello que llamaban urbanidad, que yo trato de imponerle a mi hijo, pues las normas básicas: pedir por favor, dar las gracias.*

*—Eso.*

*—Claro.*

*—...llamar a la puerta, disculparse, pedir perdón... Es que son cuatro normas básicas para ir por el mundo. Y eso se ha perdido completamente. Entonces te pegan un pisotón en el metro...*

*—Se ha pasado de un extremo a otro.”*

(G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)



Por eso también matizan continuamente la necesidad de compaginar la autoridad y el respeto con la confianza, el cariño y la cercanía, puesto que, en el mismo argumento, están asociando la falta de autoridad al empeño de una generación de educadores por conseguir una relación más cercana y de más confianza con los niños. Hay que resaltar que, como contrapunto al discurso de las madres apelando absolutamente al cariño, son los padres los que más inciden en la debilidad o vulnerabilidad educativa que representan el exceso de confianza y la falta de autoridad y disciplina. En todo caso, el discurso de fondo es ratificado tanto por unos como por otras.

La apelación insistente se dirige a imponer una dinámica de “ni un extremo ni otro”, puesto que se considera que se adolece de capacidad para imponer disciplina a los hijos. Disciplina que, en parte, es necesaria para el ejercicio de determinadas responsabilidades y deberes, pero que sobre todo sirve para mostrar los límites de lo que es correcto y lo que no lo es.

*—Hay que tener disciplina, también.*

*—Para mí hay que tener una... no autoritarismo, pero algo de disciplina también.*

*—Unas leyes en casa que las van a cumplir todos, sean iguales para todos, o sea...*

*—(...)*

*—Pero es hábitos y es poner límites a los niños porque... por los problemas... no se les pone límites a los niños, se les da...*

(G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

*—Luego, ya como los padres pues conciben la educación, porque estamos ahora igual que por ejemplo, tenemos los dos extremos, el extremo de la libertad excesiva, sin responsabilidad y el otro extremo, el de la educación; también lo observo en otras personas, una educación muy paternalista, muy de tener a los niños debajo de las faldas, hacemos a niños temerosos y poco preparados para la sociedad. Eso es los dos extremos, como siempre, en el punto medio pues está la virtud para mí.” (G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)*

*—Se ha pasao... no, se ha pasado de un extremo al otro al que... no es que se ha roto el pantalón sino que le ves haciendo pintadas y le des unas palmaditas ‘eso no se hace’.” (G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)*

Y en ese debate se vuelve a incidir en el recurso a los instrumentos tradicionales que han sido contradichos por las tendencias educativas “más modernas”. A los niños hay que demostrarles autoridad, si es necesario utilizando los “cachetes” que, dicho sea de paso, fueron eficaces con ellos mismos y no les causaron ningún perjuicio a largo plazo. Eso sí, una vez más, siempre que esos recursos se utilicen complementariamente a la cercanía, el cariño y la confianza.

—*Pero si no se les traumatiza con un cachete, dejemos de rasgarnos las vestiduras, que todos hemos dado el zapatillazo y... y no nos hemos muerto, que yo luego veo niños también que... y hay niños que insultan a los profesores, les hacen de todo y no los pueden ni tocar al niño y eso tampoco es...*

—*Hay niños que son indomables, que nos pueden... vamos.*

—*Pero es que el niño no es indomable en el colegio, también los educas.*

—*Los educas en casa.*

—*También te lo hace en casa y tú sabes cómo es y luego no vayas diciendo '¿cómo ha hecho éste?'...*

—*Sí, sí.*

—*...Entonces tienes que tener ahí el ten con ten. Cada uno en su carácter, pero hay niños que son muy dóciles y hay niños que desde pequeños ya van despuntado y tienes que tener una medida de contención con él. No le vas a pegar una paliza para maltratarle pero es que... es que ya con lo de 'los maltratos' entre comillas se está desmesurando la cosa.*

—*Los niños cuando son pequeños si hacen algo mal hay que regañarles y hay que ser..." (G6: MIXTO/URBANO/ALTA)*

Sin esos recursos (teniendo además en cuenta que cada niño es un mundo, y que el resultado de lo que tú hagas es algo así como una lotería), si no se contrarresta la situación actual (desbordada), caminamos en una dirección en la que ninguna autoridad es eficaz (hacia la pérdida total de autoridad), ya no sólo la de los padres, ni la de los profesores: la tendencia apunta a la pérdida de los referentes más básicos de la autoridad social, cuyo emblema es la policía.

—*O sea que te quiero decir que es que no, que es que son niños que son así. Y pues intentamos de decirle: esto no, esto es así, esto... Y bueno, ya he conseguido, que hay cosas que no me toca." (G3: MIXTO/CAM/BAJA)*

—*Yo he visto una circunstancia que... vamos, se me quedó profundamente marcada. Y es que había un grupo de estos de 16, 17 años, y estaba ahí con las motos, y tal. Y entonces subieron, al piso de un amiguete. Y en ese intervalo se sentaron un par de... de chicas que eran... eh, eran sudamericanas. Pero... de color más bien oscuro... No sé si eran venezolanas, o nicaragüenses, no sé de dónde eran. Y les empezaron a escupir desde arriba. Y había una pareja de la guardia municipal, y pasaron de ellos. O sea, les daba igual que los vieran escupirlas. No se metieron a... a decir, bueno, qué estáis haciendo. O sea. Eso es lo que...*

—*Sí, eso es otra cosa igual. Antiguamente la policía te veía que por la calle, y bueno te hacía... Eso también ha cambiado muchísimo, con la policía."*

(G3: MIXTO/CAM/BAJA)

Pese a todo este discurso desiderativo, los padres asumen que “consienten” demasiado a sus hijos, y en todo caso que, mientras los niños son pequeños, sus problemas, sus malos modos o malos comportamientos, siempre serán reflejo de cierta incapacidad educativa de los progenitores (normalmente, de otros que no son ellos mismos), especialmente de la falta de autoridad.

Pero también asumen que, incluso los hijos e hijas propios bien educados, cuando sean mayores podrán hacer cosas que a ellos no les parezcan correctas, y así será inevitablemente si se trata de algo que todos los compañeros hacen (si es la moda).

Por otra parte, la dificultad para encontrar, poner y demostrar los límites se encuentra con otro obstáculo conceptual: los niños son niños. Si mientras son pequeños se les puede “imponer” y “moldear”, es complicado determinar qué cosas hay que consentir para no pervertir la esencia de la infancia, que los niños se comporten como tales, como deben hacerlo, puesto que corresponde a su edad.

*“...pero quiero decirte ¿cómo hago yo para que no se ponga eso, si ella se pone? O mil cosas o ¿por qué les dan ahora por jugar a estos juegos tan bélicos? y si es la moda pues mi hija jugará a eso, eso... no lo sé, ahí sí que no voy a poder influir a, en ella, pero ahora... Yo recuerdo que en la escuela de padres decía una mamá ‘¡Jo! Es que por la mañana cuando la niña se levanta que no se quiere poner una camiseta y te empieza que no, que no...’ y yo decía para mí ‘no me fastidies’, o sea sí a tu hija con tres años no eres capaz de ponerle la camiseta que tú quieres, o sea... venga por favor... Pues yo no soy quién para juzgar a esa madre, que no lo soy porque vete tú a saber... pero para mí es decirle ‘mira, hija qué quieres que te diga, o sea ¿cómo te va a salir la niña?’ O sea es que muchas veces los padres, los hijos son el reflejo de los padres... Es una cuestión de todos y estamos con nuestros hijos y tú si te haces un examen...*

*—Es que un niño en la calle porque su mamá no le compra algo, o su papá te voy a poner, porque no le compra algo porque no quiere, se lía a darle patadas.*

*—Vamos a ver...*

*—Eso sí lo hay.*

*—No, te estoy hablando... no te estoy hablando de niños raritos.*

*—(...)*

*—No, hombre pero es que yo, te vuelvo a repetir, es que yo a mi hija, me da una patada, pero no se lía a pegarme patadas, porque es que me da una y no me da más... una y no me da más.*

*—Pero es que claro.*

*—...y no es que sea más lista y que... vuestra madre, pero es que a mí mi hija...*

*—No, no es que sea más lista, es que en ese momento tienes que decir ‘mira, majo, aquí el que manda soy yo en este momento’.”*

(G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

*“—Mira, te voy a poner un ejemplo muy claro. Tengo una sobrina de siete años, mi hermano está trabajando aquí, mi cuñada está en el pueblo con su madre y la niña está tatatá, y estamos un día en la plaza del pueblo y no sé que su padre no quiso tal y se revolvió contra él y mi hermano con esto de que la ve el fin de semana, llegó ‘no, María tal y cual’ y yo la cogí y le di dos azotes, le dije ‘María, como vuelvas a contestar así a tu padre, te planto otros dos’ sniff, sniff y llega su madre y se lo dije ‘Mari Carmen, me ha pasado esto’ y digo como no lo puedo tolerar porque no puedo tolerar que un monicaco se ponga así... tal y mi hermano conozco cómo es y por no darle el disgusto a la niña ‘no, no, has hecho bien’ y entonces llegó y me dijo ‘tía, ya no lo voy a hacer más’. Es una niña que es muy tal pero bueno, sabe con quién lo puede hacer, sabe con quién lo puede hacer, entonces ¿qué pasa? que se aprovecha de que su padre viene los fines de semana y si le monta el pollo y a su madre no se lo monta.” (G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)*

*“...pues es que lo haces y muchas cosas porque no puedes estar pendiente de ellos, o sea pendientes de ellos sí, pero no puedes estar... porque es que si no estaríamos todo el día, yo por lo menos y no considero que mis hijos sean para nada... yo estaría zaca, zaca, zaca... y necesitan un poco de... y necesitan gritar... necesitan... necesitan mil cosas porque es que son niños, entonces no puedes decir... o sea, no te digo que se suban por las mesas y tal, pero necesitan desfogarse un poco de la manera que sea, entonces... no puedes estar ahí... pero vamos cuando llega a unos límites, ahí sí que tienes que estar diciendo ‘no, mira esto no’.*  
*—Exactamente.*  
*—Pero bueno, pues eso, que lo difícil es encontrar...”*

(G2. MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

No deja de ser expresivo el hecho de que éste sea el argumento que, a la vista de otros estudios realizados que se centran en valoración de comportamientos de adolescentes, se mantendrá eternamente para justificar y justificarse la pasividad respecto a determinados comportamientos de los hijos en los que los padres no se sienten demasiado cómodos. El argumento de “no me gusta pero están en la edad” parece ser extremadamente eficaz para esta inhibición, a pesar de que, en nuestro caso, padres y madres reiteren la convicción sobre la necesidad de actuar desde pequeñitos con los niños para corregir y prevenir otras actitudes futuras. Y cuando las cosas que pasan son cosas de la edad, el punto justo para poner los límites se difumina excesivamente, complicando el argumento teórico (el deseo) una vez más.

*“—Es que eso son cosas de niños.*

*—De niños, claro.*

*—Pero no.*

*—Una cosa es que un niño te esté arrancando la rama de los árboles.*

—Es que a un niño lo más normal es que le llame la atención la rama de un árbol y que vaya a arrancarlo, pero ahí estás tú para decirle ‘no cariño, eso no se hace.’

—Pero es lo que estoy diciendo.

—Pero es que ese no es un niño malo, es un niño normal y corriente, porque los niños van al peligro.

—Pero es que vienes a lo que yo voy, si tú tienes un... según como sea tu hijo, pues así tendrás que estar dándole una cierta libertad, más encima o menos encima, nada más estoy diciendo.

—Pero que esos no son niños problemáticos, un niño que pegue, a no ser que esté todo el día pegando desde por la mañana hasta la noche, un niño que pegue es lo normal.

—Sabes qué te digo, que no hay niños malos tampoco, son todos normales.

—Es que los niños se pegan y a lo mejor el mío es el primero que pega por muy bueno que sea, los niños se pegan, los niños se gritan, los niños se tiran del pelo, porque son muchas horas que pasan... juntos y lo mismo se están dando un beso que se están pegando. No veo que un niño que pegue a otro sea problemático, es un niño... hay unos que se les va de la mano y a otros que no.”

(G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

“—Pues, para mí eso es muy importante, desde pequeñitos decirles que se sienten bien en la mesa, que diga buenos días o buenas tardes o simplemente hola en la escalera.

—Sí.

—...en la escalera, es que hablen y contesten, con cuatro añitos ya es fundamental.

—Bueno con cuatro, con dos y con uno.

—(...)

—Es que en la educación el error es que pensamos que son demasiado pequeños, la educación es desde chiquititos.

—No, no, no, que te estoy diciendo que yo a lo largo de la comida se lo digo, pero lo que no puedo pretender es que mi hija con cuatro años se me plante, una hora que tarda en comer, porque mi hija no es buena comedora, pues se me plante en comer así, o sea así, que esté una hora es que sé que no lo voy a conseguir, pero es que tampoco me creo que tú ni tú lo consigas con un niño.

—Lo que pasa es que hay que decírselo.”

(G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

La necesidad de encontrar el punto medio que equilibre esa balanza se concreta también en una manera especial de analizar la relación con los niños, que es en base a cuestionar lo que entienden que es una tendencia demasiado frecuente a ejercer un proteccionismo excesivo hacia los hijos (como hemos desarrollado en el capítulo dos, con todos los matices que presenta este discurso).

*“—No, pero el proteccionismo es muy relativo, yo por ejemplo, tú simplemente lo ves y te bajas al parque, además la zona donde vivimos nosotros hay muchísimos niños más o menos de esa edad, y tú los ves en los columpios y ves al padre que está con el niño de tres años casi, casi sujetándole con las manos puestas debajo del culo cuando se está subiendo al columpio, y lo ves que tiene un año y medio y el padre está apoyado en la verja y el niño subiendo, es menos... ¿quiere menos a su hijo el que le haya dejado solo? no, probablemente lo que está intentando es que se haga más independiente que el otro. Esa es la diferencia, formas diferentes de enfocar el tema, en el fondo, ninguno de los dos evidentemente quiere que le pase nada.” (G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)*

Pero una parte importante del ejercicio del paternalismo, o excesivo proteccionismo del que hablan, se contraponen también con las necesarias autonomía y libertad de los hijos. Y éste es otro debate apasionante y contradictorio. El principal problema radica, una vez más, en encontrar el punto exacto entre estos otros dos polos, porque si bien se entiende que es necesario que los niños y las niñas sean autónomos, esa autonomía está íntimamente ligada al sentimiento de libertad que, como ya hemos visto, deriva en la pérdida de eficacia de la autoridad, en la reducción del respeto y en el déficit de valores...

Sin embargo, y a pesar de que esta contradicción también se mantenga como un *leitmotiv* a lo largo del discurso, se insiste en la necesidad de romper la dinámica de sobreprotección que, interpretan, se ha consolidado en las últimas generaciones de padres y madres. La sobreprotección de los hijos no es, desde su punto de vista, un adecuado parámetro educativo puesto que hace que sean excesivamente dependientes e incapaces de resolver sus propias necesidades cotidianas. Por ello, fomentar la independencia de los hijos es equivalente a reforzar sus habilidades para desenvolverse en las situaciones habituales.

*“—Ser responsables.*

*—...Ser responsables, nada más y luego lo demás ya va sólo.*

*—Sí.*

*—Exacto.*

*—Lo demás ya va solito, te meten en la línea y te van marcando porque evidentemente el adulto, la labor que tiene que realizar... y ojo! no hablo de padres, también hablo de educadores en el centro, aquí ya es responsabilidad de todos, absolutamente de todos. Una vez que te meten en la línea, el adulto tiene que ir vigilante, ser muy vigilante pero no ser coñazo.*

*—Exactamente.” (G6: MIXTO/URBANO/ALTA)*

*“—Ser responsables.*

*—...Ser responsables, nada más y luego lo demás ya va sólo.*

*—Sí.*

—Exacto.

—Lo demás ya va solito, te meten en la línea y te van marcando porque evidentemente el adulto, la labor que tiene que realizar... y ¡jojo! no hablo de padres, también hablo de educadores en el centro, aquí ya es responsabilidad de todos, absolutamente de todos. Una vez que te meten en la línea, el adulto tiene que ir vigilante, ser muy vigilante pero no ser coñazo.

—Exactamente.” (G6: MIXTO/URBANO/ALTA)

—A mí mi madre me tenía siempre demasiado protegido y demasiado tal, y con el tiempo me ha costado verlo, pero me he dado cuenta de que estaba demasiado protegido por ella, y del mal que indirectamente, queriéndome, me estaba haciendo.

—Claro.

—Porque me ha hecho una persona en determinados momentos, lo que tú decías, muy poco capacitada por mí mismo para desenvolverme, ¿no? Y entonces, yo a Gonzalo le digo, ¿quieres algo? Venga, vete y pídelo. Que quiere tal, lo que tú dices, yo creo que es lo mejor.” (G4: MIXTO/CAM/ALTA)

—Sí, yo creo que se hacen antes más responsables porque la madre normalmente no estaba en casa con ellos.

—No, no perdona yo estoy ahora en casa y mis hijos se van al colegio con la cama hecha y no salen. Me da igual que lleguen tarde, pero la cama la tienen que tener hecha y ordenar por la noche.” (G6: MIXTO/URBANO/ALTA)

La interpretación más corriente, y más concreta, de lo que se entiende como capacidad para desenvolverse de forma autónoma es la que asocia autonomía con responsabilidad, y por tanto, uno de los recursos que potencialmente pueden mitigar la sobreprotección será la capacidad de padres y madres para atribuir responsabilidades a los hijos, siempre que esto se haga de forma progresiva y se adecue a un espacio propio del niño o niña. Trabajar en este sentido garantiza encarrilar al niño en una dinámica a partir de la cual aprenderá a caminar solo.

Pero desde este enfoque se limita el ejercicio de la responsabilidad al espacio de las tareas a realizar por los niños (hacer la cama, recoger sus cosas, incluso explicitar sus demandas, como se aprecia en una de las citas), que los padres y madres tienden a compensar y fomentar mediante premios. Premios que, por otra parte, habitualmente valoran también como caprichos innecesarios. Es decir se fomenta la responsabilidad, pero mediante la negociación de contrapartidas, con lo que se perverte el objetivo de reducir la sobreprotección de los niños.

Esta diferencia no parece irrelevante a la luz del conjunto del discurso. Padres y madres reniegan de los niños burbuja, en la medida en que este enfoque del paternalismo se refiera a cuestiones operativas y a determinadas tareas. Pero el fondo de esta contradicción se encuentra en la dificultad para romper el círculo vicioso de la sobreprotección centrada en los caprichos, y en la dinámica de consumo en que,

como ya vimos, centran la mayoría de sus problemas como educadores. Vale la pena detenerse en los elementos que constituyen esta dinámica desde la perspectiva de las relaciones con los hijos.

Por una parte, este tipo de sobreprotección se basa en considerar incapaces a los niños para organizar y elegir entre distintas opciones, de las que tienen a esas edades. Volviendo a los argumentos ya desarrollados, consideran una obligación de los padres ofrecer a los hijos todas las posibilidades y, claro está, dárselas hechas. Y darles todas las opciones (que, en parte, tiene que ver con convencerles de que hagan cosas que recuerdan con nostalgia de sus juegos infantiles) significa hacer con ellos, convencerles, sorprenderles y, finalmente, incluso hacer por ellos. Es curioso que este discurso esté ligado, como vimos en su momento, a la convicción de que los niños actuales son más aburridos e incompetentes para el juego que los de antes.

*—Cada niño es un mundo distinto, y dentro de lo que tú le marques el camino, pero tú no puedes ir con él, tú vas a su lado...*

*—Claro, lo importante es enseñarle todas las opciones, ¿no?*

*—Y cada niño...*

*—Porque sí no conoce las opciones no va a saber nunca si le gusta. Entonces, pues a lo mejor no le gusta el campo, pero es que a lo mejor le encantaría...*

*—Pero tampoco metérselo ahí obligado.” (G4: MIXTO/CAM/ALTA)*

*—Pero ves lo que decías, es que estamos como que tenemos que llevarlos, tenemos que, ¿me entiendes? O sea, yo recuerdo los museos que me ha llevado el colegio. A mí mi padre no me ha llevado en la vida a un museo.*

*—(...)*

*—Te tienes que ir inventando...*

*—Sorprenderle. Tienes que sorprenderle.*

*—...yo creo que es desarrollar la imaginación, y bueno, y ya que ellos, pues me voy a hacer un arco con un palo para disparar, ¿vale? Pues mira a ver si das a algo. Si es un poco salir de la rutina y...” (G4: MIXTO/CAM/ALTA)*

*—Bueno, mi caso, concretamente, yo tengo una hija, y no es que se aburra, porque ya digo que a ella con sentarse delante de la televisión se puede tirar horas. Eso a ella no le parece aburrido. El problema es que yo me acuerdo de que cuando yo era pequeño, yo soy hijo único, y sí tenía amigos, pero a mí me encantaba estar en casa, yo leía cómics, yo solo, jugaba con mis muñecos, hacía mil cosas, yo me acuerdo que no necesitaba... Yo no he sido mucho de salir a la calle tampoco, lo que me sacaba mi madre a jugar, pero yo lo que sí veo es que en el momento que yo a mi hija le digo: “Apaga la televisión, que ya no puede ser”, el verdadero problema es que no sabe qué hacer.*

*—Sí.*



—O sea, o estoy yo con ella haciendo algo, o ella no desarrolla su imaginación lo suficiente como para ponerse a hacer ella algo sola. Le cuesta. Hay veces que sí. A lo mejor, con la tontería más grande que se encuentra sí se... Pero normalmente es, o haces algo conmigo, o veo la tele.

—(...)

—Y ahora les ves que o tienen la super Play, el megajueguito, y el no sé qué, o no saben qué hacer.” (G4: MIXTO/CAM/ALTA)

Pero, además de darles todas las opciones hechas, los padres y madres se sienten abrumados por las demandas de los hijos que piden mucho más, siempre en términos de consumo. Se sienten abrumados porque no se ven capaces de romper esta dinámica consumista imparable: conceden todo, prácticamente sin rechistar, a diferencia de la actitud de los padres de otros tiempos que sabían negarse a las demandas de los hijos.

Lo que ocurre es que este argumento es de doble filo porque, claro está, el punto de vista inmediato es que esa diferencia de poder dar más a los hijos es una de las claves que, en este momento, padres y madres están interpretando como uno de los indicadores de mejora respecto a la etapa en que ellos lo fueron. Si sus padres no accedían a sus caprichos era porque no tenían posibilidades para ofrecer y comprar, y ellos, ahora, sí que las tienen.

—Nosotros mismos les intentamos dar todo aquello que no tuvimos, y se lo damos en exceso, o sea no sabemos frenarlo.

—No sabemos frenarlo porque la sociedad no quiere.

—...pero dices que tienes la Nintendo, pues te compras la otra, la otra, la otra...”

(G5: MIXTO/URBANO/BAJA)

—(...) *si mi hijo, por ejemplo, voy al Alcampo o voy al Corte Inglés y me dice que quiere esto y voy yo y se lo compro. Y no digo nada, no le puedo decir 'hijo, no quiero o no puedo para ahorrar'. Pero sí se lo compro, voy otro día y me lo va a pedir otra vez y se lo voy a comprar...*

—No, no se lo compres, con que se lo compres una vez es suficiente ¿Por qué se lo vas a comprar dos veces?

—Pues por eso mismo que yo creo que también tenemos nosotros culpa, porque les estamos acostumbrando a todos los caprichos.” (G5: MIXTO/URBANO/BAJA)

—Cuando yo tenía dos años o tres años, yo no tenía una bicicleta de carreras que te cagas la patilla abajo y no tenía un snowboard porque no había, y no había mogollón de cosas que no había y que no había y que no había.

—¿Y tenías a alguien que sí lo tenía?

—Para nada, si no existía.

—Como no lo había... tenía muchas más cosas que tú y yo le decía a mi padre 'yo quiero eso' y mi padre me decía 'no, hijo...'

—Perdóname, vamos a ver, tú no tenías un... yo no sé en qué año has nacido, colega, pero si estamos aquí con cuarenta y cuatro o cuarenta y dos, quiero decirte... Entonces, seamos consecuentes, ¿quién cojones ha cambiado? No hemos cambiado los padres, los padres no eran mejores que...

—No, no, no.

—Perdóname, la sociedad es la que te implica, la que te estruja.

—Influye mucho...

—¿Influye mucho? Influye todo...

—Que sí...” (G5: MIXTO/URBANO/BAJA)

“—Tú decías ‘quiero un balón’ y tu padre decía que no ¿y tú qué hacías?

—Pero que yo...

—...te dabas la vuelta. Tú ahora dile a tu hijo que no.

—Mira, yo ahora a mi hijo, yo tengo unos valores que mantengo en el sentido de que digo ¡joder! mi hijo.... no es que sea austero con él, porque lo que me pida lo tiene si está en mis posibilidades, por supuesto.” (G5: MIXTO/URBANO/BAJA)

Más adelante volveremos a este punto, pero desde la clave de una teórica autocrítica sobre ese exceso con que los padres de ahora ceden a los caprichos de sus hijos ofrecen dos explicaciones complementarias, en base a dos cuestiones que se insertan en las dinámicas consumistas (perversas) a las que se sienten arrastrados.

Por un lado, aflora de nuevo el argumento relacionado con el ritmo laboral. Si el tiempo es obligadamente escaso, consideran indispensable que el poco tiempo de que disponen para estar con los hijos se concrete en tiempos de felicidad, armonía, reducción del conflicto y, sobre todo, de tranquilidad. Aunque ello implique ceder a todos los caprichos, para no discutir ni, fundamentalmente, contrariar a los hijos.

De alguna manera, padres y madres reconocen un cierto “mercantilismo” de la paternidad, que intercambia dedicación por dinero y, ante este planteamiento, asumen incluso que, en muchas ocasiones, optan por la vía cómoda, por la solución más fácil, que es ceder a las demandas para no discutir, aunque se conozcan y reconozcan los dudosos beneficios de esa actitud en el plano educativo. Hay que recordar que, en la mayoría de estos argumentos aparentemente contradictorios, se está solapando la percepción teórica de que es necesario “encarrilar a los niños desde pequeños” con la sensación de “tener todavía tiempo para encarrilarlos”, puesto que los hijos son aún pequeños.

“—Nos estamos volviendo muy cómodos, que es mucho más sencillo, mucho más fácil decirle al niño o que se quede jugando ahí en la consola que yo estoy aquí tumbado que vengo cansado y se queda en la consola, yo me quito el problema y me pongo a ver la tele y está ahí tranquilito y yo también.”

(G5: MIXTO/URBANO/BAJA)

Pero complementando y amplificando esta realidad, que condiciona a los padres, éstos articulan otro gran argumento que opera del lado de los hijos: el consumismo generalizado. Como vimos en el capítulo anterior, son las dinámicas sociales consumistas las que dan carta de naturaleza a la presión de grupo: un niño no puede ser, o lo que es lo mismo, tener, menos que los amigos. A los padres se les exige un sobreesfuerzo, presionados para poder dar cobertura a (todas) las demandas de los hijos, aunque ellos mismos las interpreten como caprichos. Lógicamente esta dinámica se apoya en los hijos, pero es asumida y por tanto condicionada también desde la parte de los padres. Evidentemente, es esta misma dinámica la que cierra el círculo vicioso de la necesidad de incrementar los ingresos para poder hacer frente a las insaciables demandas, que hace que los padres dispongan de menos tiempo para estar con sus hijos, motivo por el cual se sienten culpables y tienen que compensar a aquéllos regalándoles cosas... Y así, hasta el infinito.

—*Yo hago lo que sea por que a mi hijo no le falte la comida.*

—*Pero eso la comida de momento.*

—*...Por que se vaya de vacaciones.*

—*Pero lo que no vas a dejar es que tu hijo se quede solo cuando toda su clase se ha ido o cuando todo su colegio se ha ido de vacaciones. Entonces ahí tienes que dar tú, ahí es donde tienes tú que...que... que comportarte como padre a la edad que sea.*

—*Tienes que comportarte como padre en todos los momentos de su vida...*

—*¡Vale!*

—*...En todas las épocas.*

—*...pero te quiero decir, tú tienes que hacer un exceso.*

—*...Tú te tendrás que comportar como padre cuando un niño tiene una demanda y tú, si se la puedes satisfacer, se la vas a dar.*

—*Efectivamente.*

—*Y todo lo que hacemos hoy en día son excesos.*

—*Son excesos, todo, todo son excesos y sobre todo por comodidades... ¡Ah! quiero esto 'vale te lo compro, venga va'." (G5: MIXTO/URBANO/BAJA)*

—*Es una pasta que significa que tú te tienes que largar, el padre y la madre. Te vas a las siete de la mañana, vienes a las ocho de la tarde, dejas tu hijo a la buena de Dios en un colegio, en una guardería, o te buscas una persona que te lo cuide...*

—*Sí es cierto.*

—*(...)*

—*En su caso, la mejor manera es quitárselo de en medio. Que también lo hacemos los padres, te lo quitas de en medio los fines de semana para que te deje en paz, tú puedas hacer algo, le endiñas la televisión. Luego dices '¡jo! ¡qué mala es la tele!'. Es que con todos mis respetos, un niño de 6 años a las diez de la noche, tiene que estar durmiendo. ¿Por qué? Porque si no, al día siguiente, a las nueve de la mañana... y yo es que trabajo con niños, ¡no hay manera! de que un niño esté atento...*

- (...)
- Es que ya es la sociedad, la misma sociedad en la que...*
- La sociedad eres tú, eres tú y soy yo...*
- Por eso, todo da lo mismo, por eso digo que a lo mejor un niño que no tiene una Play se siente el niño más desgraciado del mundo.*
- Pero, es la voluntad de los padres.*
- Por eso digo, que ya no son tus principios.*
- ...no es imprescindible, que se puede distraer con otras cosas.*
- Ya pero ese no es el problema, el problema es la sociedad.*
- Pero es que los niños son esponjas están absorbiendo todo lo que hacemos nosotros, entonces si el niño está viendo que tú estás hablando con su padre, 'pues ese coche ya no nos basta porque... hay que tener un coche no sé qué y no sé qué más...' 'pues, fíjate en ese tiempo no sé qué más...' Entonces los niños están absorbiendo todo y tú tienes que hacerles comprender...*
- (...)
- Exactamente... que no tenga nada de nada de lo que tengan sus otros compañeros, pero en cambio tampoco tiene que tener todos los vaqueros de marca, puede tener uno o dos y los demás no.*
- Exactamente.*
- Si yo me refiero a la sociedad...*
- Pero por mucho que tú le digas a tu hijo que no puedes llevarlo, que no tienes edad, que no hace falta, ese niño va a estar rodeado de toda una clase, de todo un colegio y es la misma sociedad la que le va a dirigir la...*
- Ya.*
- ...ahí estás tú que le...*
- El problema es que desde pequeño le tienes que hacer una personalidad especial.*
- Con ciertas cosas... puedes ceder, pero no puedes ceder siempre.*
- Siempre se negocia, por supuesto.*
- Tú no puedes tener a un niño que no tenga...*
- Tienes que tener límites.*" (G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

Desde esta perspectiva, negar caprichos se hace equivalente a "reprimir" al niño, quizá reprimir su capacidad de "ser uno más", "normal entre iguales", cosa que los padres hacen lo posible por evitar, para que los hijos sean todo lo que ellos mismos no pudieron ser (o tener). En función de esta última idea, los padres de ahora se verían atrapados entre una infancia en la que tuvieron una relación severa y austera con sus padres (acostumbrados a escuchar "no" y a conformarse con lo que había), y una vida adulta en la que, aunque no les guste demasiado el resultado final, asumen verse empujados a dar todo y más a sus hijos.

La conclusión es, como explícitamente expresan en muchas ocasiones, que también asumen que son los hijos e hijas quienes mandan, y además que mandan, sorprendentemente, de forma rígida y autoritaria hacia los padres ("con mal genio").

*“—Sí porque hoy en día tienen muy mal genio, parece que mandan ellos.”*

(G5: MIXTO/URBANO/BAJA)

Y, pese a reconocer y renegar de que malacostumbran a sus hijos, parecen insistir en defender el lema “reprender, no reprimir”, que ya desarrollamos en el anterior capítulo. Es decir, no privarles de todo lo que puedan darle (aunque sean caprichos), para no contrariarles (“que no se frustren”), pero cubrir de alguna manera el expediente de lo correcto y deseable, que es enseñarles que los caprichos y el egoísmo son valores negativos. Y no parece que crean que esto se pueda enseñar mediante el ejemplo concreto, que es, como hemos visto anteriormente, el principal recurso educativo que se contempla desde otras perspectivas.

*“—Pero es que está acostumbrada a que le des todo lo que ella pide o casi todo.*

*—(...)*

*—Son excesos, todo, todo son excesos y sobre todo por comodidades... ‘¡Ah! quiero esto’ vale te lo compro, venga va’.*

*—Pero como tú decías ‘mira, hija no he tenido ni para darte una bolsita de caramelos porque no tengo’... bueno, no será este año... lo que estamos hablando, es decir hay momentos en que cuando no se puede, no se puede, pero hay momentos en que no lo puedes negar... tienes que hacerlo... al menos personalmente. Me parecería... no me parecería bien que mi hijo no se lo pasara bien cuando todos sus amiguetes se lo están pasando bien, porque yo he te... yo he sentido, yo he vivido...*

*—Pero eso es un error, es un error.*

*—No, no es un error, yo he sentido esas privaciones.”*

(G5: MIXTO/URBANO/BAJA)

Pero, claro, los padres tienen poco que hacer cuando la dinámica depende de la sociedad en su conjunto, que es la que conduce a pensar que “todo es poco”. Y esa dinámica que les come y les apabulla, de la que no se pueden desligar sin dejar a sus hijos al margen de su tiempo, también provoca que los hijos se acostumbren a pedir, sin valorar lo que tienen. Porque la característica fundamental de las dinámicas consumistas (que conocen a la perfección) es generar y fomentar necesidades de consumo continuamente, sin que ninguna de ellas se corresponda con necesidades reales (que son las que permiten valorar las cosas).

La traducción se concreta en la fórmula “querer tener todo y en el momento”, mediante la cual los niños, como reflejo de la sociedad a la que pertenecen, reproducen los parámetros consumistas en su expresión más literal, puesto que no tienen límites y los padres no están dispuestos (o no se sienten capaces) de ser ellos, en primera persona, los que los pongan.

—Claro.

—Cuando yo era pequeña, pues en casa era una familia humilde, normal, pero era lo que había y te conformabas con lo que había...

—Sí.

—...Ahora todo es poco. Todo es poco...

—Hombre...

—Todo es poco.

—Sí, sí, sí, sí.

—Todo.

—Sí.

—Porque la mayoría de las familias podría vivir con el sueldo de una de las dos personas, y la otra persona se queda cuidando, educando, como lo quieras llamar, a los hijos, y vivir con ese dinero.”

(G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

—“Porque piensan que es... que es decir, lo quiero, y lo voy a tener. Ha pedido eso. Ha pedido un discman. Otro día quiere otra cosa, ha cambiado de regalo ya...

—¿Pero lo quiere ella o es que lo quiere alguna amiga? Porque eso es una cosa que a mí me pone...

—No.

—...atacada en mi hija. ¿Quieres no sé qué? ...bueeeeno. Pero como fulanita, su amiga del colegio, quiera... Es que quiero esto. ¿Pero tú lo quieres? ¿A ti te gusta esta muñeca? No, pero la tiene fulanita.

—No, no, yo eso.

—Pero si en eso somos iguales los mayores.

—Es una cosa que dices, pero algo que te ilusione. No, o sea, todo vale.

—Sí, un poco sí.

—La sociedad es una sociedad de consumo y de... No es que los niños sean... pues hombre, en su escala, pero es la misma historia de los mayores. ¿Tú qué quieres? Un A3, o un A4, o un A5, un A6 o un A8.

—Eso es cierto.” (G4: MIXTO/CAM/ALTA)

—“...la sociedad... que yo los fines de semana hay veces que cuando se levanta mi hijo en lugar de sentarme con él y ponerme a leer... ¿por qué? porque es la única manera de que yo pueda seguir haciendo cosas.

—Claro.

—Esas cosas que no has podido hacer por la semana.

—Claro, es todo un suma y sigue, suma y sigue y luego cuando tenga catorce años... pasará factura.

—Claro.

—Lo que pasa es que hay que intentar, pues eso, poner unos límites y decir hasta aquí es razonable, hasta aquí no es razonable.”

(G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

*“—Pero es que también, lo que te digo, antes, yo qué sé, valorábamos más... No lo valorabas porque no sabías valorarlo, porque eras un crío, pero disfrutabas más de las cosas que ahora, porque antes jugabas... hombre, tenías cosas, pero no como ahora, que tienen de todo.” (G4: MIXTO/CAM/ALTA)*

Sin embargo sí que sufren en primera persona el chantaje emocional que pueden ejercer los hijos, y al que ellos mismos contribuyen. Parece que todo lo que saben y dicen respecto a los valores y la necesidad de ser firmes, de poner límites, de ejercer la autoridad, es una manera de contrarrestar emocionalmente la asunción de que son los hijos quienes realmente mandan y marcan la pauta. Porque lo cierto es que son ellos mismos los que aceptan (si no deciden) que sus hijos manden, a partir de las distintas opciones de valor y de las prioridades educativas y de relación con ellos que estamos describiendo.

En primer lugar porque, al compartir y asumir los principios básicos del consumismo y, sobre todo, de la competitividad, son los padres los que facilitan la reproducción en sus hijos, a base de satisfacer este tipo de necesidades, de los valores consumistas. Los padres y madres quieren que sus hijos compitan en los mismos términos que los demás y son ellos, los padres y madres, los que se sienten mal si no son capaces de satisfacer las demandas de sus hijos, sean éstas del tipo y calibre que sean. Y sobre esta necesidad de los padres sobrevuela también la negativa a verse en situación de que sus hijos puedan llegar a reprocharles haberles negado la capacidad de ser uno más en la sociedad de consumo (tecnológica).

*“—Da igual, el que estuviera, vamos. Pero se notó muchísimo el consumismo que hubo en ese momento. Yo con mi hija... no haría esas cosas después. Por lo demás, sí, seguiría el ejemplo de mis padres... en muchas cosas. Pero eso es tan difícil porque ya son unas personas, yo... somos otras, la situación... pero ahora, que la sociedad vaya por un lado y tú vayas a ir detrás... espera. Hay que pararse y medir porque es que ya asusta, es que ya vas al mercado a comprar dos tontorrías y te gastas cinco euros, hay que parar, y decir, Bueno, ¿y por qué tiene que tener la niña cuatro pares de tenis? Lo que estábais hablando, en vez de uno y... cosas que dices, no, no, no sigo... Es difícil, ¿sabes?, te sientes mal, ¿por qué nos sentimos mal?*

*—Porque eso es lo que te lleva...” (G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)*

*“—Es que... pero bueno, entre todos hay que poner esa voz de alarma, porque es que si no, nos tiramos...”*

*—Es imposible.*

*—Yo creo que sí.*

*—Primero, porque...*

*—Sólo ponerla a ver qué pasa, ¿no?*

—Es que yo... yo... compito con mi vecino, con el que tengo al lado, con mi hermano, contigo, con quien sea... porque...

—Hay mucha competitividad.

—Yo no me compro un coche para tenerlo yo, porque es más seguro o lo que sea, yo me compro un coche para enseñárselo a los demás, eso para empezar.

—Por eso.” (G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

—“Pero te van a criticar mucho, la gente te va a criticar.

—Te van a humillar, que tienes...

—Te van a...

—Pero te van a criticar. Entonces...

—Porque... el mal endémico del país es: envidia.

—No, y que...

—Envidia al pobre y envidia al rico.

—¿Y tú por qué haces la comunión a lo grande?, pues si no lo hago a lo grande, me van a criticar. ¡Uy, qué, qué... tacaño, qué pobretón, qué...!

—¿A ti te importa...?

—No, vamos a ver, a mí no me importaría lo que pensarían los demás. No me importa. Pero... pero sí me importaría mi niña, lo que pensaría mi niña. Y al final te llevaría a gastarte...” (G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

Y por ello, aunque no valoren las cosas que consiguen, los niños piden lo que se espera que pidan (o sea, todo). Y los padres tienden a acceder a las peticiones “para que sus hijos no sean menos” (ni ellos menos, o peores, padres); para los padres, por cierto, lo que exhiben sus hijos en términos de consumo es parte de su propia representación social de éxito e integración.

Y lo cierto es que, en estos términos, el discurso de los padres apunta a una manera muy concreta y explícita de entender el rol de la paternidad y la maternidad, frente a todos los planteamientos teóricos de valores y necesidades. Lo que se asume como rol, como obligación de padres y madres, es hacer todo lo posible para que los niños y niñas construyan un futuro ajustado a la sociedad en la que tienen que vivir, aunque no guste.

Esto significa que esos niños tengan todo lo que quieran y deban tener, para estar capacitados en la competición que les espera, y esa es la responsabilidad de los padres, que deben trabajar todo lo que haga falta para cubrirla. Así, deben dar formación, alternativas, capacidad para desenvolverse en la sociedad a la que se pertenece, y también integración en los valores operativos de esa sociedad, especialmente en los que se refieren al consumo.

El debate redonda en la contraposición entre lo idealmente deseable y lo que se considera real y efectivamente necesario. Así, aunque se reconoce y critica la pérdida de referentes de autoridad, y aunque se admita con reproche que se ha escapado de las manos la posibilidad de contrarrestar las demandas de los hijos, la inte-



gración de lo contrapuesto se produce en términos de interpretación psicológica: los niños “desadaptados” corren el riesgo de sufrir y traumatizarse (más bien, desde esta perspectiva, de ser traumatizados).

—No, se traumatiza el padre.

—...pero es que no puedo comprárselo...

—Pues le compras un parchís.

—Sí, pero el padre se siente mal, porque si tu hijo es un coñazo y está todo el día ‘y cómprame y cómprame’ y tú no se lo compras, tú te sientes al final mal porque sabes que todo el grupo con el que está saliendo de amigos lo tiene. Menos el tuyo.” (G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

—Eso es consumismo. Nosotros y los niños, claro que sí. Nuestros padres tenían menos, nos daban menos.

—Claro.

—Hoy tenemos más, damos más.

—Y además otra cosa, yo no sé vosotros, pero siempre se tiende dar a los hijos lo que tú has carecido.” (G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

—¿Quince días cincuenta mil pesetas?... 50.000 pesetas. Tú estás trabajando para poder pagar el campamento de tu hijo.

—Vamos a ver, es que hemos partido de la base que tú estás trabajando para pagar todo lo de tus hijos.

—Exacto.

—Es que eso es...

—Sí...

—Es que pensar en la grandeza, o la desgracia, o la miseria. Que tú todo lo que estás haciendo es para dárselo a ellos, ¿entiendes? Porque se supone que tu tiempo entre comillas ya ha pasado, y ahora le toca a ellos.”

(G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

—No, pero que sepan dónde están los límites.

—Pero que se sepan manejar es bueno.

—Yo recuerdo que mi suegra me acusaba de cruel porque íbamos a El Corte Inglés o donde fuera y yo me iba con la niña a ver los juguetes. Y claro, la niña, quiero, quiero, quiero, y decía que no hay juguetes. Y me decía que era cruel, encima se los traes a ver. No, es que tiene que comprender que hay muchos, que le pueden gustar, pues bueno, el que le guste...

—Claro.

—...que espere, que pida, pero no quiero, ya está. Quiero, ya está.

—Quiero, quiero todo.

—No, no.

—Eso desde pequeña, y no sé, son cosas que dices.

—Pues yo con la mía lo llevaba bien, pero con la pequeña se coge unos berrinches delante de lo que quiere...” (G4: MIXTO/CAM/ALTA)

En definitiva el trasfondo más contundente y real, ya conocido, es que la sociedad y el futuro es de ellos (“ahora les toca a ellos”), y puede ser que ni los propios padres sean capaces de entender cómo es esa sociedad a la que ya pertenecen más sus hijos que ellos. Por tanto, el sacrificio y las renunciaciones de los padres están justificados, aunque el objetivo no les guste, y aunque en determinados momentos su reflexión contradiga la aprobación de los resultados de este tipo de sacrificio (estrictamente material) en la educación de los niños y niñas.

Porque además, en el fondo, parecen apuntar a que este sacrificio material también les supone una renuncia respecto a las posibilidades de disfrutar de, y con, sus hijos. Y esta renuncia, que lo es del tiempo que pasan con ellos, la expresan en términos de exigencia de calidad, que es la principal aspiración que debe compensar la falta de cantidad de tiempo.

*“—Vamos a ver, yo, por ejemplo, el crío viene a comer a casa, yo a lo mejor no le estoy dedicando tiempo al niño porque estoy pendiente de recoger una cosa, de hacer la comida, etc. Y le pongo a él porque él come solo, la verdad es que es un crío que come muy bien solo y que no he tenido que estar así encima de él, pero simplemente lo que pienso que le estoy dando, no es que yo le esté dando en ese momento ‘¡Ay!, mi niño! Qué bien come o...’ no, que le estoy dando a lo mejor calidad en ese sentido y que él viene a casa, está relajado y si le apetece ver unos dibujos o jugar un ratito, y a las tres vuelve a ir al colegio. O sea, no le estoy dando yo mi tiempo en ese momento, vamos mi tiempo, le estoy dando... tampoco creo que el niño quiera que estés encima de él continuamente, ellos necesitan su espacio, pienso. Ahora sale del colegio y se quiere quedar a jugar, pues a jugar, es su tiempo y cuando no van a la guardería o no van a tal, para mí lo que ha sido muy importante es sacarlo a sitios donde hay niños para que se relacione con niños.” (G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)*

El “tiempo de calidad” es la alternativa a pasar más tiempo con los hijos que, de hecho, se interpreta como una alternativa distinta y deseable a estar mucho tiempo con ellos pero sin poder prestarles atención (que sería lo que sucede con las madres que no trabajan fuera de casa pero que están abrumadas por las tareas del hogar). Esta otra manera de aspirar a la dedicación, al tiempo, es la que permitirá enseñar a los hijos a valorar las cosas, a disfrutar, a jugar... y permitirá a los padres conocer a los hijos, intimar con ellos y adquirir confianza que, como ya sabemos, es la base para educar, a pesar de todo.

Y los padres consideran que este tiempo, que ellos pueden aprovechar los fines de semana, también tiene fecha de caducidad, y por tanto habría que aprovecharlo antes de que los hijos se hagan mayores y prefieran estar con otros (con sus amigos). Además, se sienten capaces para esa tarea porque dan por finalizada la época de dedicar el tiempo libre a ellos mismos. Pero, en definitiva y como hemos visto, esto no es más que otra aspiración teórica.

—No, no, no es que no me apetezca, es que yo prefiero estar con mi hijo que estar... o sea que es que yo cada vez estoy viendo más fines de semana a los padres con los críos en decir...

—Si hubieras sido padre a lo mejor con veintidós años o veintitrés...

—Claro.

—... pues a lo mejor llegaba el fin de semana 'vete con la abuela'.

—A lo mejor.

—Ya, ya, ya.

—Desde los 20 hasta los 30-35 años tranquilamente con sus niños y ahora con 35 años son los niños los que no quieren ir con papá... están los dos libres, están los dos solos y se quieren ir de marcha y yo sin tener niños ya te digo yo, les decía 'oye, yo es que no quiero ir de marcha'." (G6: MIXTO/URBANO/ALTA)

—Es que es la base de todo, si no pasas tiempo con ellos, luego no vas a poder ir educándolos de la forma que...

—Claro. Sobre todo por eso, porque cada vez tenemos menos tiempo y... pues mira, yo, el tiempo que no estoy trabajando, quiero estar con la enana todo el rato, pues cuanto más tiempo estés, pues mejor.

—...para hacer, es que cuando es tan pequeña, pues juegas un rato, tampoco es que puedas hacer mucho, pero a mí es que me parece fundamental pasar mucho tiempo con ellos, entonces..." (G4: MIXTO/CAM/ALTA)

—Yo creo que es que es fundamental el conocerles. Es que a veces pensamos que los niños son como... pues como... nuestras marionetas. Y no son nuestras marionetas. Tienen sus cosas, sus formas de pensar, su carácter y sus historias. Y si no estás tiempo con ellos y hablas con ellos, nunca te das cuenta. Y a veces las cosas que a nosotros nos parecen cosas de niños para ellos tienen una gran importancia, entonces a veces hay que ponerse..." (G4: MIXTO/CAM/ALTA)

—Entonces, tú tienes que pasar mucho tiempo con tus hijos para que haya una buena relación con ellos, para que les transmitas cariño, para que haya un...

—Un vínculo, eso es fundamental.

—...un vínculo. Y luego ya harás lo que sea. El motivo fundamental para dedicarles tiempo es para que haya esa unión, esa relación padre e hijo, para conocerlos, para pasar tiempo con ellos, y luego porque tienes que educarlos, si no pasas tiempo con ellos...

—Hombre, y porque van a ser adolescentes, y cuando son adolescentes, y todos lo hemos sido, eres un perro verde, incompredidísimo, con unos problemas tremendos y terribles, y si previamente no tienes esa confianza con tus padres como para contarles tus superterribles problemas de adolescente, ya no la vas a tener. O sea, cuando tu hijo adolescente tiene problemas, y tú nunca has tenido confianza con él, ya no te los va a contar. Entonces, si no has creado ese vínculo previamente y esa confianza previamente, cuando existan problemas realmente mayores que los de los niños, pues ya es más difícil meterse en su mundo. Y saber qué piensan." (G4: MIXTO/CAM/ALTA)



# CAPÍTULO CUATRO

---

## La inevitable responsabilidad del colegio

Resulta apabullante la presencia del colegio y del sistema educativo como tema recurrente en el desarrollo de los grupos de discusión realizados, de uno u otro perfil. Principalmente desde una óptica crítica y centrada en un aspecto que, a la luz del número de ocasiones en que surge de forma natural en los grupos, parece constituirse en una de las principales preocupaciones de padres y madres cuando de la educación de sus hijos se trata: los problemas de la enseñanza pública (con los derivados de la inmigración a la cabeza), fundamentalmente en su comparación con la privada. La apelación al colegio resulta tan recurrente que en muchos de los casos parece evidente que para los padres hablar de “educación” es equivalente a hablar de “colegio”, siendo complicado que enfoquen la educación desde cualquier otro prisma.

Más adelante abordaremos las principales implicaciones de este discurso, pues primero conviene adentrarse en la visión del colegio que resulta complementaria a su misión como educadores, más allá de las polémicas que puedan surgir a la hora de coordinar ambas responsabilidades. Pero lo mencionamos desde el principio para dejar clara la importante presencia del tema que más minutos de conversación protagonizó en el desarrollo de los grupos<sup>1</sup>.

---

1. Ante la presencia constante del tema en los grupos realizados en Madrid (Capital y Comunidad Autónoma), decidimos realizar el grupo de Sevilla, inicialmente no previsto, para contrastar posibles diferencias en el discurso. Efectivamente, el desarrollo de las discusiones relativas a la enseñanza pública y privada desapareció entre los padres y madres de Sevilla. Sin pretender elevar a categoría una conclusión que requeriría de un trabajo de campo más detallado y enfocado, sí creemos que las características sociopolíticas de Madrid influyen de forma esencial en que los discursos en torno a la enseñanza pública y la inmigración cobren la importancia reflejada.

Sí conviene, sin embargo, señalar que tales polémicas y discusiones contribuyen a reforzar algunos de los tradicionales estereotipos asociados a hombres y mujeres, en lo que a la educación de sus hijos se refiere. Es así porque los grupos integrados exclusivamente por hombres centraban la conversación, invariablemente, en todo lo relativo a la teórica polémica entre enseñanza pública y enseñanza privada, abordando lo referido a su propia labor, a lo que se realiza de puertas de su casa para dentro, sólo a requerimiento del moderador y director de la reunión. Incluso en las ocasiones en que algún integrante del grupo pretendía escaparse de la tónica general del discurso, era rápidamente ignorado o absorbido por la mayoría discursiva.

La tendencia solía mantenerse en los grupos mixtos, aunque las mujeres ponían el contrapunto que no hacía las reuniones tan “monolíticas”, mientras los grupos integrados exclusivamente por mujeres, sin dejar de abordar también dicho tema, presentaban un desarrollo temáticamente más abierto y, sobre todo, muy predispuesto a abordar su propia responsabilidad educativa frente a la de otros agentes.

Por tanto, tendencia que encaja perfectamente con el rol de padre preocupado por los asuntos relativos al sostenimiento de la casa y a la educación “oficial” de los hijos (los estudios, las notas), y de madre encargada de lo que se produce de puertas para dentro, en el contacto cotidiano y diario con los hijos.

## 1. LA ESCUELA FRENTE A LA CASA: COMPETENCIAS Y COORDINACIÓN

El hecho de que gran parte del desarrollo de los grupos de discusión integrados por padres y madres (juntos o por separado) se centre en la labor de los centros educativos y las bondades o torpezas de los planes educativos, transmite, en muchas ocasiones, la sensación de una cierta incomodidad para hablar de su propia labor educativa, de la responsabilidad que tienen para con sus hijos y, en definitiva, de aquello que ocurre en su casa y de lo cual son los únicos responsables.

También, en la línea del análisis del capítulo anterior, los padres apelan al discurso sobre el colegio desde una cierta disposición a justificar y cambiar el foco sobre las incapacidades que reconocen dentro de la propia familia para educar, cargando así las tintas en los agentes externos, sobre los que también revierten la responsabilidad de los resultados.

En líneas generales, la buena predisposición de los padres a llevar a cabo su labor educativa de la mejor manera posible se presupone, igualmente que se presupone que harán todo lo que esté al alcance de su mano, con los medios con los que cuentan, para realizar esa labor adecuadamente, desde la experiencia, el amor, la intuición y la buena voluntad. Dar esto por hecho conduce a los padres a derivar gran parte de sus argumentos al ámbito educativo que se escapa de “sus fronteras”. Es

decir, el colegio, guardería o instituto, donde (ahí sí surgen dudas no disimuladas) quizás no se haga todo lo que se debiera hacer, o no de la mejor manera posible, para educar y formar a sus hijos.

Como hemos dicho, tal tendencia oculta en ocasiones la sensación de incomodidad a la hora de hablar de su labor educativa protagonista e ineludible, y esto es algo que se aprecia con mucha mayor claridad entre los hombres, posiblemente porque aún no están equiparados a las mujeres a la hora de adoptar las responsabilidades relativas a la gestión del día a día en la educación de los hijos. Precisamente por ser la labor educativa algo que no cuenta con excesivos referentes (“¿lo estaré haciendo bien?”) ni con elementos de corto plazo que mitiguen la incertidumbre (“hasta que no sean mayores no sabremos si los hemos educado bien”), la inseguridad sobre la que se sustenta buena parte del desarrollo de la misma, ocasiona una actitud que deriva en defensiva cuando se intuye que algún aspecto de su papel de padres o madres está siendo puesto en duda. Es entonces cuando se ataca con mayor dureza a los agentes educativos externos, en un movimiento que deriva buena parte de sus propias responsabilidades<sup>2</sup>.

Sin embargo, todo esto resulta paradójico por cuanto nadie discute que es en el seno de la familia, en casa, donde los niños aprenden las cosas “más importantes”, las que le ayudarán a crecer como personas y a socializarse adecuadamente. Paradójico por cuanto parece contradictorio asumir eso con tanta claridad (nadie restará un ápice de importancia a las figuras del padre y la madre en el desarrollo de sus hijos), al tiempo que, en reuniones convocadas precisamente para hablar sobre cualquier aspecto relacionado con esa labor educativa, se centra gran parte de la conversación en temas que escapan a la propia labor: o bien prefieren eludir aspectos frente a los cuales se sienten algo inseguros, o bien dan por sentado que llevan a cabo su tarea adecuadamente y sin fisuras de importancia (la suya, que la de otros padres será otra cosa...)<sup>3</sup>.

---

2. En la FAD se cuenta con buena experiencia respecto a actitudes de este tipo, observadas sistemáticamente en los pre-test de muchas de sus campañas publicitarias dirigidas a la prevención de problemas asociados a las drogodependencias. Cuando estas campañas adoptaron un enfoque centrado en la importancia de la “educación en valores”, y la consiguiente responsabilidad de los padres al respecto (responsabilidad que se intuye obvia, necesaria e ineludible), gran parte de los discursos se tornaban hostiles al interpretar que se les estaba señalando directamente con el dedo como culpables de no haber desarrollado adecuadamente su papel educativo. La respuesta era algo así como “en mi casa nadie me tiene que decir que lo hago mal, ni que no pongo todo lo que está a mi alcance para que mis hijos crezcan de la mejor manera posible y con la mejor educación que se les pueda dar”. Entonces proyectaban sus dudas sobre la labor de otros actores sociales (escuela, medios, instituciones, políticos...).

3. En ocasiones, cuando el desarrollo de los grupos lo requería (fundamentalmente si la conversación eludía excesivamente su propia labor como educadores), el director del grupo explicitó tal pregunta (“¿dónde se aprenden las cosas más importantes?”). Fueron una minoría los grupos en los que la hipotética pregunta era “contestada” por los padres sin necesidad de realizarla.

—Una cosa es aprender y otra cosa es la educación, aprender pueden aprender mucho, y ser uno muy listo y muy maleducado o bien educado porque... y para mí hay un error muy grande y es que hay muchos padres que en el colegio piensan que los tienen que educar y la educación está en casa.

—Es normal.

—Los dos sitios.

—Sí, pero el colegio...

—En el colegio van a aprender y van a continuar, van a continuar unas pautas porque ellos tienen sus libros de buena... de buen comportamiento, los chiquitines empiezan con su libro de buen comportamiento y tal, pero la educación, lo que es la educación...

—Hombre, se nota mucho en los padres, a ver...

—...tiene que venir de casa..." (G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

—Si tú quieres ser la referencia de tu hijo, pues lo lógico es que vas a tener que dedicar tiempo.

—Pero no puedes dedicar media hora un día.

—Somos la referencia, de los niños pequeños somos la referencia los padres.

—Para bien y para mal.

—Para bien y para mal, somos la referencia y se fijan en los padres, hacen cosas que hacen los padres, lo bueno y lo malo.

—Ves Crónicas Marcianas y luego ves a tu mujer y le estás pegando voces toda la tarde y yo qué sé... cada dos por tres, insultándote y... pues todo... lo que ve, lo que ve en la tele, luego va al colegio y se da de hostias con otros.

—Otro problema es que pueden ir nuestros hijos bien educados al cole pero son los nuestros, no los de los demás y otra cosa, no me parece... lo normal es que estén los niños más tiempo en el colegio, en las escuelas y en los institutos, más tiempo que en casa, porque están desde las ocho hasta las... si contamos horas, si quitamos horas de dormir, quitamos tiempo que están en la calle, tiempo con los abuelos o tiempo con la señora que le cuida...

—Depende de las circunstancias de los padres.

—Depende de las circunstancias de los padres, lo habitual es que esté casi más tiempo en el cole y con alguien que le cuida que con los padres.

—No lo creas, si no fuera por que en casa.

—Por los padres que yo conozco en el parque, de mis amigos o de gente que yo conozco. Entonces...

—Sí, puede ser, de hecho las horas que pasan en casa hay muchas que son nocturnas que lógicamente no...

—Esas no las cuentas, si están viendo la tele no las cuentas, si están haciendo algún deber no lo cuentas...

—Pero están viendo la tele están en casa.

—Sí, sí pero quiero decir que están ahí como apartados, no están recibiendo, bueno también depende del programa.



*—La escuela es muy importante pero la base... volvemos a reiterarnos, yo pienso que está en... Sobre todo esa base fundamental que es que... la instrucción viene después, lo primero es la educación, los valores y el respeto. Yo soy de esa opinión. Ahora, es difícil conseguirlo, lógicamente, porque todo el entorno, toda la sociedad...” (G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)*

Pero una vez señalado que el seno de la familia nuclear es el lugar donde se deben enseñar las cosas “importantes”, adquiriendo así las figuras del padre y la madre una importancia esencial e insustituible en la educación de sus hijos, afrontar la realidad del tan aludido contexto social en el que han de desempeñar su labor, conduce a planteamientos con significativas puntualizaciones. Así, lo complicado de compatibilizar los horarios laborales y escolares, y la gran cantidad de actividades y ocupaciones extraescolares, provocan que los hijos pasen gran parte del día fuera de casa, en manos de aquellos otros agentes educativos, que son quienes más tiempo están con los niños. Su labor educativa se acrecienta por su constante presencia, y porque en muchas ocasiones son los maestros y profesores quienes ocupan el primer lugar entre las personas que se ocupan de los hijos en el transcurrir de la rutina diaria.

*—M: ¿Dónde aprende las cosas más importantes un niño?*

*—En el colegio.*

*—En la guardería.*

*—En la casa.*

*—En el colegio.*

*—En la guardería.*

*—En casa.*

*—Ahora mismo en la guardería, porque pasan más tiempo en la guardería que en casa.*

*—Lo más importante lo tienen que aprender en casa.*

*—En el colegio.*

*—Tú mismo lo has dicho.*

*—En el colegio mi hijo ha aprendido...*

*—Y no tenemos tiempo de enseñarle nada, hombre.*

*—Sí, si hay ese tiempo.*

*—No, no tenemos tiempo.*

*—Yo, a mi hijo, en dos meses estando en la guardería....*

*—Somos egoístas.*

*—...ha aprendido tres veces más que estando en mi casa.*

*—Sí.*

*—Pero no lo más importante.*

*—Porque juega con niños.*

—¿Cuál es lo más importante?  
 —Más importante soy yo que soy su padre y ya está.  
 —Lo más importante es que ese niño según vaya creciendo aprenda el por favor, gracias...  
 —¿Y eso quién se lo enseña?  
 —Se lo enseñas tú.  
 —Y en la guardería mucho antes, porque pasa mucho más tiempo.  
 —Tú eres su ejemplo a seguir...  
 —Pero es que pasa mucho más tiempo en la guardería que conmigo.  
 —Pero cuando salen de la guardería, a quien se tiran es a ti.  
 —¡Hombre! ¡nos ha jodido! Pero es que es normal.  
 —Porque tú eres su ideal en ese momento.  
 —Hombre, por supuesto (...)  
 —...de pequeños son imitadores porque es lo que hacen, no hacen las cosas porque saben que hay que hacerlas sino porque lo ven.  
 —Pero lo que más ven es en la guardería.  
 —Conmigo solamente están tres horas.  
 —...pero esas tres horas que están contigo son como esta grabadora. Es decir, están viéndote todo lo que haces.  
 —Y las cinco que está en la guardería, está haciendo lo mismo...  
 —¡Claro! Pero, aparte de que la guardería les estén enseñando a tener una cierta agilidad mental, con las manos, a decirles pues ciertas normas, a empezar a... prepararles para el colegio que es para lo que sirve, ¿no? Pero en casa es donde tú tienes que enseñarle lo que son los principios que a ti te enseñaron... y como tú los llevas, y por supuesto si tú no dices ¡Buenos días! tu hijo crecerá y no dirá: ¡Buenos días!  
 —¡Claro! cuando él llega a la guardería siempre dice ¡Buenos días! y cuando sale dice: ¡Buenas tardes! y cuando sale sabe que tiene que dar un beso, y cuando entra tiene que dar un beso. Cuando llega a mi casa, sin yo decirle nada me da un beso.  
 —¡Claro!, pero porque tú lo continúas. Tú empieza a no hacerlo verás como tu hijo deja de hacerlo en la guardería.  
 —Entonces estamos hablando de educación de niños, igual que le están educando en las guarderías... intentan educarles lo mejor posible.  
 Claro, pero los principios se los tienes que arrancar en casa.  
 —Pero mucho más tiempo pasa en la guardería que en casa, y mucho más tiempo ve en la guardería, y mucho más tiempo y aprende muchas más cosas en la guardería. Mi hijo tiene dos años y ya ha aprendido a decir "pipí". Y tiene dos años y en mi casa, yo conozco a muchos... niños, mis sobrinos que no han sabido hasta los tres o cuatro años." (G5: MIXTO/URBANO/BAJA)

Aunque no desplacen de su posición de privilegio a los padres como principales figuras educadoras y ejemplificadoras, es cierto que el gran número de horas que

pasan los niños en sus respectivos centros educativos convierten a los profesores en las figuras con más presencia en el transcurrir cotidiano de los días, y en un modelo educativo de primer orden. Y es en esta inevitable constatación donde surgen muchos de los elementos que propician que, en ocasiones, el entorno de la educación “reglada” se constituya en el chivo expiatorio de gran cantidad de problemas asociados a la educación de los más jóvenes. Como ya señalamos en el capítulo anterior, los niños son como “esponjas” que absorben todo, lo bueno y lo malo. Por ello, si no se duda de la propia labor como educadores, muchos de los problemas relacionados con el comportamiento y la formación de los hijos se atribuirán a esos contextos educativos ajenos a la familia: “si en casa no les enseñamos esas cosas, será que no les educan adecuadamente en los lugares donde pasan más tiempo y donde adoptan las tales conductas.”

Evidentemente, no podemos hacer general una visión tan negativa de la labor de maestros, profesores y educadores, como no podemos asumir que no se valore la importancia de su función educativa. Pero tampoco podemos dejar de señalar que, en muchas ocasiones, la visión de padres y madres resulta tremendamente crítica con tales agentes, a quienes responsabilizan (más por dejadez o desinterés que porque realicen mal su función) de muchas de las cosas que provocan que sus hijos se comporten de la manera en que lo hacen, de igual modo que los profesores exponen un gran número de quejas respecto a la adecuada predisposición educativa de los padres.

*—Hay muchos padres, cogen, sueltan al niño a las 8 de la mañana del colegio y los recogen a las 5 de la tarde. Y a las 5 de la tarde se lo dejan a... y cuando viene el padre, el niño está en la cama y... el padre nada.*

*—Y después que sean niños estupendos, que coman, que duerman bien, que se comporte cuando tú salgas fuera de casa bien...*

*—Hoy en día...*

*—Es que todo eso...*

*—...tanto tiempo en el colegio, algo más deberían... los profesores, vamos, digo yo. (...)*

*—Eso es otro problema, pero claro, los profesores pueden enseñarlos. Pero si un niño pasa todo el día en el colegio y por la tarde está en la calle y el padre está trabajando y la madre, pues... lo que tenemos poco tiempo... aunque la educación te la tienen que dar los padres, pero por lo menos unas pautas...*

(G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

En cualquier caso, el tiempo vuelve a ser la variable fundamental a partir de la cual se explica que la situación sea la que es. Y en función de tal variable surge en primer plano de análisis en muchos grupos la cuestión de lo conveniente o no de llevar a los hijos a las guarderías. La presencia de la mujer en el mercado laboral (minoritaria cuando los adultos de ahora eran niños) obliga a buscar lugares donde

se ocupen de los niños mientras dura la jornada de trabajo. Esto, más allá de lo que supone como muestra de la necesidad o no de que ambas partes de la pareja contribuyan con su sueldo a sanear la economía doméstica, llega a constituirse en punto de inflexión que diferencia dos maneras de entender la labor educativa, y concretamente el rol materno y sus implicaciones en la misma.

En anteriores capítulos ya desarrollamos las diferentes posturas que existen en torno al tipo de renuncias que deben o pueden hacer las madres (no entraremos en discusiones sobre la necesidad de equiparar roles de género en este aspecto) para compatibilizar el cuidado de sus hijos con sus aspiraciones profesionales. Posturas que ponen de relieve diferentes sensibilidades a la hora de afrontar su papel como mujeres, sin que ello suponga que una de ellas se erija en lo que “debe ser” una madre. Si bien anteriores generaciones y situaciones históricas situaban en primer plano del “deber ser” social un modelo muy claro de figura materna (en casa, cuidando de los hijos), actualmente el rol de la mujer ha evolucionado en varias direcciones que, sin dejar de tener presente todo un simbolismo que condiciona de forma esencial la manera en que se construye su rol como madres en el imaginario colectivo, está más abierto a otras opciones que no censuran ni restan credibilidad a lo adecuado de su labor educativa (mujeres que no renuncian a su desarrollo profesional o a su tiempo libre).

Pero además de tal diferenciación respecto al rol de la mujer, la variable tiempo, en este caso asociada a la creciente importancia de las guarderías, propicia otra discusión relativa a las ventajas e inconvenientes de que los hijos empiecen tan pronto a ir a centros educativos de este tipo. Es así porque mientras hay voces que señalan la necesidad de que la madre (o el padre, aunque de forma minoritaria) se encuentre presente en los primeros años del crecimiento de sus hijos, otras destacan las ventajas de que los niños se enfrenten desde muy pequeños a contextos en los que se encuentran con otros niños. Esto, unido al hecho de que se corta antes el “cordón umbilical” con la madre (teóricamente se corre menor riesgo de acostumbrar a los hijos a determinados caprichos) y de que comiencen a aprender normas de comportamiento individual y grupal, propiciaría niños menos dependientes y, como ellas señalan, más “espabilados” (concepto que comprende desde saber jugar con otros niños hasta ser capaz de comer solo). Claro que en este punto surge la polémica y la discusión con quienes optan por esperar algún tiempo más en llevar a sus hijos a centros de este tipo, que llegan a sentirse atacadas por deducir, en función de tal planteamiento, que sus hijos serán “menos espabilados” o que, cuando menos, tardarán algo más en “espabilar”.

En cualquier caso, sobre esta discusión planea un condicionante que puede propiciar que las posturas lleguen a ser defendidas casi más por la necesidad que por la opción personal: si la madre tiene que trabajar porque es imprescindible para la economía familiar, la opción de la guardería se transforma en vital. Eso, si no se cuenta con la figura de unos abuelos dispuestos a ocupar el papel de “salvavidas” que muchas veces les corresponde en la actualidad.

—En el colegio, como empiezan ahora con tres años, también, se están tres años ahí pues que también el juego, hombre, aprenden cosas, pero... por ejemplo... ahora, por ejemplo el año pasado ya más o menos leían, ya escribían, no sólo en infantil, ¿no? pero este año en primero sí que es un cambio... fuerte.

—Crudo.

—Sí.

—Pero los niños normalmente, los niños que vienen de guardería, se nota mucho...

—Sí se nota.

—...porque lo que es el ciclo infantil, hacen un retroceso. O sea, yo vi en mi niña que... salía más espabilada de la guardería que luego cuando ha hecho infantil, cuando terminaba. O sea, es como si... se hubieran estancado, y la niña ha ido perdiendo, pues porque yo me he preocupado, que si no...

—Lo que tú dices, que a lo mejor en guardería, claro, hay niños que...

—Van a la guardería y ya muchos saben colores, saben números...

—Sí, son más espabilaos.

—Entonces el niño que ha ido a la guardería, que entran con tres años y tienen que empezar de nuevo, o sea tienen que empezar con los colores, con los número... Y claro, que los niños que vienen de guardería, todo eso ya lo saben... Pero, bueno, pues eso.

—Yo pienso que ha habido un cambio muy brusco, ¿no? Respecto a las generaciones anteriores, porque estamos todos de acuerdo que la incorporación de la mujer al mundo laboral, pues a mí no me tocó vivirlo cuando era chiquitito, yo... me cuidaba mi madre, y ahora no, ahora son otras necesidades, y eso ha influido mucho. Pero sin embargo lo veo muy, muy positivo, lo digo por mis hijas, que han ido... La pequeña, bueno la pequeña ya va a pasar a la primaria, y la mayor está en segundo de primaria. Y... y sí que es verdad que... como que están más espabilados, las relaciones interpersonales con otros niños, de... ser más autosuficientes, y todo eso. Lo veo muy positivo, ¿no? Porque han aprendido educación infantil, y luego pasen ya a la primaria.

—Mmm. Van más sueltos los críos, es cierto.

—Sí...

—Pero también se hacen más listos...

—Más listos también." (G4: MIXTO/CAM/ALTO)

—La guardería es el principio del colegio, ¿eh? Yo, desde luego, si a mis hijos no los llevo a guardería antes, me hubieran liado unas... de campeonato...

—Yo es que lo he llevado con tres años.

—...hubiera sido terrible para ellos, hubiera sido como echarlos de casa.

—Yo le he llevado con tres años y desde luego para mí la experiencia...

—Yo a los dos años y yo no trabajo y con los dos lo he hecho y la guardería les ha ido muy bien a los dos. Ahí echaron sus lágrimas, la verdad es que echaron sus lágrimas, uno más que el otro porque ten en cuenta que es un año más pequeño, pero allí han echado sus lágrimas y eso de a la hora de aprender, pues no sé qué decirte, quizá aprendan antes las cosas.

—Yo lo único que te puedo decir es que...  
 —Yo creo que aprenden antes.  
 —Yo creo que también.  
 —...que luego ya... que luego ya... se pongan al mismo nivel, estoy de acuerdo.  
 —Sí.  
 —Pues se ponen todos al mismo nivel, porque luego el curso es para todos igual.  
 —Exactamente, entonces... por eso te digo que no importa, no sé hasta cierto punto. A mí sí me ha importado...  
 —Pero, de todas maneras...  
 —...con mis padres... y mi niño no ha notado nada el colegio, para nada, y se ha adaptado completamente.  
 —Bueno, en tu caso tienes suerte, pero en mi caso lo hubieran notado.”

(G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)

“—Un niño de guardería siempre va más avanzado que un niño que no va a guardería.  
 —Sí, casos próximos hay bastante diferencia.  
 —Pero ya no sólo en los estudios sino también después en la convivencia, pues... con sus compañeros, porque entrar un niño de tres años directamente en un colegio que te juntas con cuarenta, cincuenta personas, les impresiona, lo digo por los pequeños míos, les impresionó. En cambio hay niños que venían de guarderías se... rápidamente, o sea que la guardería influye mucho.  
 —Sí, es cierto que la guardería influye mucho.  
 —Sí, hemos querido llevarle, teníamos más opciones de dejarlo con... su abuelo jubilado ya. Les podíamos haber buscado una solución, pues eso, más económica y dejarle con el abuelo, pero queríamos llevarle por eso, porque nos decía todo el mundo que...  
 —Yo pienso que se iba a espabilar.  
 —Que se iba a espabilar.  
 —Bueno, yo desde mi punto de vista es distinto, influye el hecho de la guardería, eh... pero no significa, creo, radicalmente que sea mejor o peor.  
 —No, no, mejor o peor está en...  
 —...pero lo que tú dices que tienes razón que influye mucho porque...  
 —Influye a la hora de la convivencia.  
 —...con tres años también haber estado en casa con los padres, ir de repente a la escuela, que no ha visto desde un añito en la guardería. El proceso de socialización de ese niño está claro, es mucho más paulatino, más... en la guardería, claro.” (G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)

La constatación de que los hijos pasan más tiempo en los centros educativos que en el hogar familiar con los padres, deriva en una discusión, fundamentalmente entre profesores y padres, sobre cuáles son y han de ser las funciones del colegio o la guardería. Y la polémica presenta dos caras que coinciden en el diagnóstico, pero

situando el peso de la responsabilidad en “el otro”: los profesores afirman que, por falta de tiempo, pero también por una excesiva comodidad de los padres, éstos interpretan los centros educativos como lugares donde “aparcar” a sus hijos, y a los profesores como “cuidadores”, que no educadores; por su parte, los padres se quejan precisamente de que los profesores se limitan a ejercer de “cuidadores”, obviando su fundamental labor educativa y de apoyo a la familia (acrecentada por el hecho de que los niños pasen tantas horas en los centros educativos).

—*En la guardería no sé, es un poco como... como cuidadores, no los veo tanto como educadores, más como... que también hacen ese papel pero... pero, bueno.*  
 —*Les enseñan a jugar, compartir...*  
 —*Sí, eso sí que le va a venir bien.*” (G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)

Por tanto, cada uno de los agentes, en líneas generales (hablamos de discursos globales asentados en el imaginario colectivo), tiende a señalar lo que la actitud y predisposición del otro supone como quiebra de un implícito pacto educativo por el que padres y profesores han de repartirse el peso de la educación de los más pequeños, cada cual desde su parcela y su responsabilidad. El punto de desencuentro tiene su origen en las propias expectativas y exigencias de los padres respecto a la labor de los colegios, las cuales no es que no cuadren con la predisposición de los profesores, pero derivan en la convicción, por parte de éstos, de que los padres “delegan” gran parte de su responsabilidad, faltando a sus obligaciones como principales educadores. A continuación explicamos tal desencuentro.

Las expectativas de los padres, desde el paradigma de la escuela como necesario complemento educativo de su propia labor con los hijos, descansan en dos pilares fundamentales cuando la conversación desciende a terrenos de la práctica: la instrucción y la conducta. Es decir, por un lado, que los niños estén bien preparados, académicamente hablando, para enfrentarse a las subsiguientes etapas de formación, que habrán de concluir con la futura y adecuada incorporación al mercado laboral (piedra angular de lo que se entiende como adecuada socialización). Por otro lado, que aprendan las elementales normas de comportamiento, disciplina y conducta, que permitan a su hijos adquirir las habilidades sociales necesarias para saber desenvolverse en sociedad, relacionarse con la gente y comportarse en el seno familiar. Sobre estos dos pilares descansarían las exigencias de lo que los padres tienden a englobar como la necesaria labor complementaria de guarderías, colegios y demás centros educativos.

—*...los maestros no te planteaban cosas como ahora. Tú traías unas notas que, por otra parte, siempre eran aprobado, notable y sobresaliente, no como ahora que te marean con letras. Que tú te pones a mirar y dices bueno, afortunadamente ya vuelven otra vez el notable y sobresaliente, ¿no? pero cuando empiezan con el PA, NM...*

—AM

—...y dices pero ¡Dios mío! que pongan las notas como antes. Yo quiero saber si es un cinco, un siete o un nueve.

—En realidad lo que te interesa es si va bien o... no ¿sabes? cuando son pequeños tampoco necesitas una nota.

—Sí, bueno, pero luego cuando ya van, por ejemplo, en primero, ya quieres saber algo, algo más ¿no? Pero que los maestros tampoco planteaban a nuestros padres... no como ahora.” (G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

“—Es raro la semana que no viene.. que ya hemos hecho la paloma de la paz, he traído una hoja de no sé qué, papá que hay que llevar un kilo de lo que sea, de arroz, de no sé qué ¿esto para qué es? ¡Ah!, no es que lo van a llevar unos niños... y ya los chavales, yo por lo menos lo estoy viendo... que hay que llevar lapiceros porque son para el Perú, no sé... y pero cada dos por tres, ¿eh? O sea ese tipo de valores sí, pero en cambio a lo mejor, un hecho tan... ya consumado, es raro el niño que no contesta, o sea que le dices ‘vete a no sé qué’ y te contesta ‘que no’ cuando antes, por lo menos en mi época, hace 20 años...”

—Eso no ocurría.

—Efectivamente, eso no ocurría...” (G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)

Como se intuye en esta última cita, existe cierta contradicción (también señalada por los docentes) en algunas actitudes de los padres, que piden al colegio que les eduque a los niños, al tiempo que consideran desmesurado que sus hijos “pierdan el tiempo” en actividades que no parecen muy vinculadas al “aprender”, en el sentido académico del término. Es decir, a pesar de que exigen educación en valores, realmente no parecen darle mucha importancia a estos aspectos cuando se alejan de la visión más teórica de la formación.

El planteamiento de los profesores (su visión sobre lo que demandan los padres de su labor), sin dejar de partir de los mismos pilares, señala lo que asumen como las verdaderas preocupaciones de los padres, que se resumirían en el hecho de que les alivien, o incluso solucionen posibles problemas. En primer lugar, porque interpretan que la principal preocupación se reduce a que los niños “vayan aprobando” para no perder comba en la rueda de los planes educativos, sin mayores consideraciones sobre la forma en que tal cosa se produzca (dedicación, esfuerzo, potencial capacidad, superación, dificultades...) ni en otro tipo de aplicaciones que vayan más allá de ir pasando de curso. En segundo lugar, porque su convicción respecto a la idea de que muchos padres no desarrollan adecuadamente su labor educativa (que nadie duda que sea la esencial), delegando gran parte de sus responsabilidades en el colegio, provoca que lleguen a afirmar que lo que quieren en última instancia es que los profesores “les manden los hijos a casa educados”, reemplazando con ello un labor que, por otra parte, es irremplazable. Es decir,



que cuando los padres reclaman que en el colegio enseñen “conducta” y “modales” pretenden que les ahorren un trabajo que ha de empezar, o cuando menos continuarse, en el hogar familiar.

—Yo, desde luego, conociendo a otros dos niños del entorno de ella, pues los veo niños normales y... sé que luego las madres son las que más disputan si es mejor o es peor o tal. Yo lo que le digo que me conformo con que vaya aprobando y que... sobre todo que aprenda y que, bueno, cuando sea mayor ya llegará la hora de la verdad, porque yo sé que cuando son pequeños en los parques, sobre todo los abuelos ‘jjo, cuando sea mayor...’ yo me acuerdo de esa frase cuando yo era pequeño, ‘cuando sea mayor...’ y luego... cada uno es como es. (...)

—Yo tampoco... sé que luego hay estrellas en chicos o chicas estrellas en clase, pero que... yo creo que hay que dejar tiempo al tiempo y yo ahora llegaré hasta donde pueda llegar, donde esté mi límite... y luego ya dependerá de ella. Entonces, a lo mejor luego, ¡ojalá! Yo... lo que quiero es que sea feliz y luego, si tiene un buen trabajo, mejor y una vida...

—...que sea normal, ni mucho ni poco.”

(G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)

—Eh... respecto al tiempo que los niños pasan en el colegio. En mi opinión, no es que toda la responsabilidad de la educación vaya a ser del colegio, pero mucha responsabilidad está en el colegio. Por eso... nos preocupamos, o deberíamos preocuparnos, no que nos toque el de la calle de al lado, sino qué actividades hay en este colegio, aunque me toque un poquito más lejos, qué tipo de... de... bueno, si es religioso, si no lo es, eso ya depende de la educación que le quieras dar a tu hijo más o menos, cómo vas a enfocar... qué tipo de valores se... bueno, en general, se imparten, porque... es que... después llegan a casa y encima de que a lo mejor tenemos poco tiempo o el padre no está o la madre está pero empiezan los conflictos esos que... suelen pasar, pues que uno cede, otro no cede... O sea, ya difícil es entre los padres como para que el tiempo que pasa el niño en el colegio encima no... no pensar que a mi hijo lo están educando allí, yo pensaría mucho a la hora de que mi hija entrara en un colegio... en qué colegio va a entrar, y qué... no sé, qué tipo de enfoque va a tener ese colegio, porque son las horas que no está con... conmigo, o con su padre, y después cuando llegue a casa, pues ahí está el refuerzo, está la ... pero su día a día, los compañeros, sus profesores, son como sus tutores, como sus padres, son...”

(G7: MIXTO/SEVILLA/MEDIA)

Por supuesto, ante este tipo de discusiones y mutuos reproches conviene señalar que, en el contexto de un grupo de discusión, y más respecto a temas que tocan tan de cerca como éste, tienden a destacarse y sobredimensionarse los aspectos esencialmente negativos y polémicos del mismo. Con esto queremos decir que no en todos los casos las visiones de unos y otros serán tan rotundamente críticas con el otro, y

que también se podrán escuchar voces de padres que resalten la labor de profesores de sus hijos, y profesores que alaben la preocupación y dedicación de padres de sus alumnos. Eso sí, no podemos dejar de señalar que tales ocasiones suelen referirse a casos concretos y personalizados, mientras que cuando los discursos se posan sobre tendencias y colectivos (lo que a la postre conformará los imaginarios sociales), es cuando las visiones adquieren el perfil más hostil y crítico. Es entonces cuando el término “educación” se hace más difuso que nunca, convirtiéndose en algo poco concreto pero que siempre “cojea” por el lado que corresponde a “otros”.

En cualquier caso, con independencia de los reproches al “otro” y de la manera en que se entienda el reparto de responsabilidades respecto a la educación de los niños, lo que sí suscita el acuerdo general es que dicha labor ha de ser, invariablemente, una misión conjunta entre padres y profesores, que tiene que llevarse a cabo a partir de una adecuada coordinación. Pero de la observación de esta labor de coordinación surgen nuevos focos de polémica y reproche, pues cualquier fallo en la misma puede llegar a echar por tierra la labor educativa conjunta. Evidentemente, cada agente tiende a proyectar sobre el otro los elementos que provocan la quiebra de ese “pacto”, resaltando los aspectos más críticos de la labor educativa que teóricamente no les corresponde y que, por no ser atendida adecuadamente, dificulta la propia. Así, padres y profesores elaboran un discurso por el cual los niños recibirían instrucciones o mensajes contradictorios, desequilibrados por la parte que no les toca, que crean confusión en los hijos y ralentiza su adecuado desarrollo: los profesores les dicen y permiten cosas que contradicen los empeños educativos de los padres (centrados en la lidia diaria con los niños en el hogar), y los padres permiten actitudes en casa que dificultan la labor de los educadores en la escuela. En definitiva, el peso de la descoordinación se atribuye al otro, que pecará de “permisivo” y de “cómodo”, al delegar parte de la responsabilidad educativa que le corresponde.

*—Es lo de la educación escolar y la educación social también, es decir socialmente estamos creando unos niños que son realmente sociables, que son responsables y tal... porque si nos centramos mucho a lo mejor en la... cosa escolar, es lo de siempre, la educación tiene que ser...*

*—La educación es la de los padres.*

*—...integral, hay que educarle como alumno pero como...*

*—...y al colegio van a aprender evidentemente, educar se educan en casa, la educación.*

*—No, yo creo que es un ten con ten, también, ¿eh?*

*—Vamos a ver, la educación, por suerte o por desgracia, no se la puedes dar tú completa a tu hijo.*

*—No, no.*

*—Por mucho que queramos, es decir, el colegio evidentemente tendrá que aprender, pero también hay que educarles, eh...*

*—Yo me refiero a las bases, a las bases.*

—Sí, no a las bases un chaval, una niña con... una niña con lo que estamos hablando hasta los seis años, eh... se está educando 24 horas al día, o sea, no solamente lo que ve en casa y lo que tú le cuentas, sino es lo que ve en el colegio, es la forma de interrelacionarse... con gente mientras tú no la estás viendo... que eso es algo importantísimo también y es otra serie de factores y si en el colegio no... les están educando en ese... buen camino.”

(G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

—Es que hay falta de conexión con la familia. Nosotros echamos los balones a la familia, y la familia nos los echa a nosotros...

—Claro.

—...y parece que estamos... luchando por los mismos intereses, que es el niño, cada uno a nuestra manera, y sin hacerlo de una manera... pues como una colaboración. Yo no sé si desde el APA, a lo mejor se podría captar a los padres, pero... para que hiciéramos una labor conjunta, porque parece que vamos cada uno por un lado. Y al final, el perjudicado es el niño. Porque en el colegio intentamos construir unas cosas y en casa las tiran. Y ellos perciben a lo mejor lo mismo.” (G12: DOCENTES INFANTIL/PÚBLICOS)

—La profesora, cuando tenemos reuniones en el colegio con los niños, me dice ‘vale, es que yo trato de imponerle ciertas normas a los niños’, ciertas cosas como lo que tú has comentado.

—Claro, claro, claro.

—Es que claro, si luego no hacen caso...

—Claro.

—...y yo hablo con los padres, y los padres pasan de mí...

—Es cierto.

—Esto tiene que ser una labor conjunta...

—Es cierto.

—...porque si no es una labor conjunta...

—Claro, claro.

—...no arreglamos nada, o sea...

—Claro.

—Ahí está.

—Es que yo pienso que el fallo es que la mayoría de los padres tienden a pensar que el colegio es...

—Es el que educa y se acabó.

—...como un parking (...)

—Efectivamente, un parking de niños. Entonces claro, cuando pretendemos sacarlos de encima, eh... la responsabilidad de un niño...

—Claro, y que pensamos... perdona, pensamos que estamos en casa, bastante que les estamos nosotros llevando para que llegue la hora del colegio y nos los tienen que criar, o sea, que bastante hacemos... nos creemos que el colegio es el educarlos, y por supuesto que están educados en el colegio, pero claro, si no nos ponemos de acuerdo...

—Porque tiene que haber una colaboración.

—Eso es.

—Hay de todo.

—Porque hay profesores en el otro extremo, no vamos a echarles la culpa a los padres de todo.

—No, no, me refiero en general, hay casos, habrá casos...

—Por ejemplo, a mi hijo lo castigaron el mes pasado, lo castigaron... no sé qué hizo. Pues le quitaron de ir a una excursión, no sé qué. Se pasaron. La verdad que se pasaron porque le pusieron tres castigos, pero bueno, yo fui con la directora, o sea, le di la razón a la monja, la directora, es que claro, lo que no puede ser es que la directora le ponga un castigo o lo reprenda y yo vaya y me eche encima de la monja.

—Eso es.

—No, es que hay que ir todos en conjunto, y si no, lo sacas de ahí.

—Si no estás de acuerdo, lo sacas.

—Y si no puedes tener tu punto de vista, pero no estando el niño ahí.

—Efectivamente.

—Puedes tener tu punto de vista, es decir, no, yo quiero hablar con la directora, y hablar y eso y decir pues pienso que eso ha sido demasiado..."

(G1: MUJERES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

La observación de los aspectos que ocasionan tal descoordinación, negativa para el adecuado desarrollo de los hijos, llega a plantear cuestiones de índole incluso académica, que afectan a los propios cimientos del sistema educativo o de lo que ha de entenderse como adecuada formación. Concretamente, en lo que se refiere a los "ritmos" a los que ha de dosificarse la información e impartirse la formación. En este sentido, algunos padres llegan a cuestionar lo adecuado de determinados aspectos de según qué clases, o incluso de los propios planes de estudios, por los problemas que pueden ocasionarles en su labor de educación en el hogar familiar.

—Choca porque... lo que comentábamos, por ejemplo, de que tú no ves a un niño preparado para iniciarle las diferencias sexuales entre niño y niña hasta tal vez cierta edad y te das cuenta de que ya en primero de infantil se lo empiezan a enseñar..

—La mía con tres años y medio.

—...con tres años se lo empiezan ya a especificar, poca porque tampoco hay esa comunicación entre los profesores y nosotros de cómo ellos están avanzando y de cómo tú les debes de continuar. Por lo tanto, tú llegas y le dices: 'pues es que yo con tu edad ya leía' y te das cuenta de que ellos no están leyendo a la edad que tú estabas leyendo... o sea, sí choca indudablemente."

(G5: MIXTO/URBANO/BAJA)

En esta exposición de la descoordinación entre padres y profesores, un valor adquiere importancia capital en los respectivos argumentos de unos y otros: la “autoridad”. Valor ya analizado en el anterior capítulo, por la importancia que adquiere su transformación (que muchos dirán “pérdida”), a lo largo de los años, respecto a la manera de encarar la educación de los más pequeños, pero que traemos de nuevo en este momento por la relevancia que adquiere como piedra angular de los reproches cruzados entre padres y profesores.

Fundamentalmente porque los profesores sitúan en el centro de sus reproches lo que consideran una tendencia (pues antes no ocurría) de los padres a restarles “autoridad” frente a sus hijos, algo que dificulta su labor al perder credibilidad como figura educativa a los ojos de unos niños que no consideran que tengan que “rendir cuentas” más que ante sus padres (cuentas que, a la postre, tampoco rinden, ocasionando el “todo vale”). Tendencia que observan como lógica consecuencia del predominio de actitudes sobreprotectoras y excesivamente permisivas por parte de los padres, que malacostumbran a sus hijos para ahorrarse problemas en casa, en algo que se interpreta como delegar el peso de la responsabilidad educativa a unos profesores que, además, se observan limitados en sus capacidades, precisamente por esa actitud sobreprotectora de los padres.

En este sentido, los profesores de antes contaban con mayores recursos frente a sus alumnos, aunque sólo fueran los derivados de saber que su figura de autoridad no era en absoluto discutida, y que los niños les tenían el necesario “respeto” (en ocasiones “miedo”, de ahí la críticas a una figura que se constituía en paradigma educativo). Frente al nuevo y joven profesorado, que ya comienza a desarrollar su labor conociendo este nuevo escenario (lo que no resta reproches frente a la situación, aunque quizás con matices distintos), los educadores más veteranos llegan a vivir la situación de la manera más tormentosa, sintiéndose perdidos frente a unas nuevas “reglas de juego” ante las que no se sienten preparados.

*—Yo lo que he notado, por ejemplo, es que la falta de tiempo con el niño ha aumentado la permisividad por parte de los padres, y entonces ya pueden hacer absolutamente de todo, porque total, es tan poco tiempo el que están con ellos, ¿no? no van a estar... Y otra cosa que he notado muchísimo es que no se puede frustrar al niño, al niño no se le puede frustrar, tiene que ser feliz porque sí, entonces no hay ninguna norma que corte una actuación negativa del niño. Entonces ¿qué pasa? cuando llega el momento en que le tienen que frustrar para ellos es como un problema tremendo, no saben resolver conceptos, no saben resolver presentarse ante un problema que les ha planteado, porque en su casa no les han enseñado...*

*—Exacto.*

*—Y entonces, lo que hace la escuela... Yo, en mi colegio en concreto, hm... hay unas normas establecidas y, cuando entran los padres por la puerta, ya, de repente, ya se acaban. O sea, los padres permiten muchas cosas que no se permiten en*

*el centro y que no son, no son educativas, como subirse por las vallas por ejemplo, ¿no? Entonces, eso yo sí que lo he notado muchísimo y cuanto más pequeños, más. Y luego, la figura del maestro está infravalorada. Antes el maestro era el summum, lo que decía el maestro iba a misa y cuando un maestro regañaba al niño, en ningún momento se planteaba que lo que había dicho el maestro, sino que '¿qué habrás hecho?', ¿no? ahora... no sabía tratar a mi hijo, ¿no?...*

*—Yo lo que noto es eso, que se ha pasado de la responsabilidad... que... los padres por ser padres de hijos, ahora la... se arreglarán. Entonces llegan al colegio y llamamos a lo mejor a un padre porque se ha portado mal con el hijo y van echándote la culpa a ti y mi hijo...*

*—¡Qué habrás hecho!, ¿no?*

*—...claro, y 'mi hijo no ha sido', 'mi hijo esto no lo ha hecho' van a decir, y su hijo en el colegio es, a lo mejor el peor de todos. Y antes era al contrario, yo me acuerdo que si a mi madre la llamaban, antes de explicarle a mi madre nada... [RISAS] ...ya habíamos recibido.*

*—¡Prepárate!*

*—Por eso, que eso a lo mejor, por no frustrar al hijo, porque lo que no les pueden dar en casa lo suplen con... con sentimiento y el apoyo entre comillas porque no es apoyo, realmente es maleducar, de cuando a mi hijo le pasa algo, tú no has sido y tú eres el mejor. Yo lo que veo también es una falta de educación y una falta de respeto al profesor total." (G10: DOCENTES PRIMARIA/PÚBLICOS)*

*“—Hombre yo creo que en educación, la figura del profesor se ha devaluado bastante y me refiero por ejemplo, en mi época si me castigaban eh... además del castigo del colegio, recibía el castigo de casa. Hoy estoy seguro que si tú castigas a alguien, al día siguiente recibes a los padres y te montan un pollo.*

*—Sí.*

*—Y además delante de los hijos, muchas veces delante de los hijos.”*

(G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)

*“—Hay que tener disciplina, también.*

*—Para mí hay que tener una... no autoritarismo, pero algo de disciplina también.*

*—Unas leyes en casa que las van a cumplir todos, sean iguales para todos, o sea...*

*—Sí, por supuesto, algo de disciplina tiene que haber. En casa, igual que en el colegio, también. En el colegio también tiene que haber una disciplina, porque lo que hay también un... un cachondeo en los colegios que... pero partiendo como hemos dicho antes desde... desde la casa, porque si un niño va a un profesor y dice 'tú eres un hijo puta' y luego va el profesor y llama al padre y le dice 'su hijo me ha llamado hijo puta' 'hijo puta lo serás tú porque mi hijo no te dice eso' o cosas así, entonces ya, así no arreglamos nunca nada. Por eso mismo, desde... la casa y también desde la escuela una mínima disciplina, pienso yo.*

*—Pero es hábitos y es poner límites a los niños porque... por los problemas... no se le pone límites a los niños.” (G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)*

Lo que resulta interesante es que los padres, sin renunciar a la autocrítica, reconocen la situación planteada por los profesores, asumiendo que probablemente su actitud excesivamente permisiva y protectora dificulta la labor de aquéllos. Sin embargo, la asunción del rol de padres y madres, protagonistas principales de la educación de sus hijos y temerosos ante cualquier influencia externa, adquiere mayor peso y provoca que el asunto derive en la situación referida.

Ya hemos comentado que, además, cuando los padres tienen tiempo para estar con sus hijos, pretenden que el momento no tenga elementos de conflicto. Por eso dicen que suelen ceder y consentir todo a sus hijos para “que sean felices”, es decir (en otras palabras), para no tener que aguantar demasiadas discusiones en casa. Desde esta perspectiva, si los padres no están dispuestos a regañar o discutir con sus hijos, menos lo estarán para tener que soportar los efectos de las reprimendas de otros (los profesores), que les disturban la paz familiar, y que además cuestionan su papel sin por ello, cuando menos, obtener el resultado beneficioso de no ejercer esa autoridad y ejemplaridad que se les reclama. Por otra parte, el hecho de que los profesores regañen a un hijo “marca” a ese hijo como uno de los que no están entre los mejores (los más “normales”, competitivos...), algo que no están dispuestos a tolerar.

Siguiendo esta línea discursiva, si en la familia se dicen, enseñan y aprenden las cosas más importantes de la vida, si nadie como los padres se preocupará más y mejor del cuidado y formación de sus hijos (ningún adulto con hijos se atreverá a negar tal cosa... aunque quienes son profesores puntualizan de forma crítica), y nadie los conoce tanto como ellos, sólo ellos tendrán la autoridad moral para reñirlos, castigarlos y aleccionarlos, parte esencial de la educación. Otra cosa será interpretada como discutir la labor o autoridad de los padres (no puede ser que “se porte tan mal”, porque en casa está bien educado), y eso es algo difícilmente asumible por adultos que ya se sienten lo suficientemente inseguros ante una labor sin referentes excesivamente claros. Entonces, la responsabilidad de la situación tiende a ser atribuida a unos profesores sin preparación ni “vocación”.

*“—Yo lo que pienso, y vamos yo es la base de la que he partido siempre, es que yo no quiero que a mis hijos... se les eduque en el colegio. O sea, a mis hijos los quiero educar yo, al colegio van a aprender, que es diferente, y a estudiar.*

*—Hombre es que la educación se mama en la casa, pienso yo, luego en el colegio también... tiene su parte, pero lo primordial es la casa.*

*—Yo no he tenido hijos ni para que me los eduque el profesor ni para que me los eduquen los abuelos...” (G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)*

*“—En el colegio de mi hijo, los niños, porque no hay espacio, es un colegio subvencionado, tienen que comer en las clases, en las aulas, no hay un comedor, con lo cual tienen que comer deprisa, y salir, y luego se quedan, unas se quedan dentro recogiendo para las tres que tienen que... esto y luego, y hay dos, hay una chi-*

*quita que tiene a lo mejor 17 años, 18 y hay otra. Entonces, tú ves cómo les tratan, en el patio a las tres menos diez, y cómo los tratan y qué voces les dan, y que yo a lo mejor también se las daría, pero como yo soy su madre y en ese momento llego, pues veo que no son formas, y a la una cuando me voy, hay veces que las oyes de insultarlos a los críos, no todas, algunas, estoy hablando de lo que yo oigo y veo y es que... y ¡por Dios!” (G2: MUJERES/TRABAJA UNO/MEDIA)*

*“—Lo que sí es cierto es que tiene mucha importancia, el colegio es... —...sobre todo profesores que tengan... que no estén ahí por amor al arte, por cobrar un sueldo y que tengan verdadera vocación de enseñar, que de esos hay pocos. Hay pocos porque, porque a muchos... se le quitan las ganas y por culpa de nosotros los padres, porque tenemos unos hijos tan protegidos... Escucha... que te llaman del colegio diciendo que tu hijo ha hecho tal y en vez de coger y decirle a tu hijo ‘ven aquí’ a echarle la charla o lo que sea... ‘mi hijo no ha hecho eso, usted es un pringado y no sé qué y le montas el pollo al profesor y les voy a poner una demanda por no sé qué’ y entonces a los profesores, a muchos de ellos, las pocas ganas que tenían ya de enseñar que se les quita enseguida, pues ya con situaciones... Y si un profesor no tiene vocación pues, vaya... cumplió el expediente...” (G5: MIXTO/URBANO/BAJA)*

Todos estos elementos, y muchos otros que hemos ido desarrollando a lo largo del texto, provocan que los profesores y docentes asuman que su labor ha de ser desarrollada a “contracorriente”, enfrentándose a las dificultades que plantean los padres, la sociedad y las condiciones del sistema educativo.

En primer lugar, porque pese a la necesidad de desempeñar su labor educativa como complemento y en coordinación con la de los padres, lo diferente de las posiciones desde las que realizan su labor, lo divergente de las expectativas de unos y otros y el mencionado conflicto asociado a la autoridad moral para sancionar, castigar y aplicar disciplina, propicia un evidente desencuentro que se sitúa en la base de gran parte de las dificultades para que tal coordinación se haga efectiva.

Frente a tal panorama, de igual manera que los padres asumen que son quienes tienen la “autoridad moral” para educar a sus hijos, los docentes reconocen su propio papel como “profesionales” de la educación, conocedores de las estrategias, necesidades y pautas educativas adecuadas a las situaciones concretas y el día a día (recordemos que existe acuerdo respecto a la idea de que son quienes pasan más tiempo con los niños). Por ello, sienten la obligación de, en cierta manera, cambiar las pautas de unos padres perdidos y un tanto confusos respecto a su labor con los hijos. En definitiva, y asumiendo que la labor resultará esencial para el adecuado desarrollo de los niños, los profesores sienten la necesidad no sólo de educar a los hijos, sino también de educar a los padres.



—Las necesidades de los padres vuelven a ser pues eso... porque tienen unas jornadas laborales, o bien partidas, es decir, uno por la mañana y otro por la tarde, o bien todo el día que la necesidad con niños tan pequeños es tener un sitio...

—Sí, pero dentro de ese horario que tú tengas, de esa necesidad que te crea a ti tu trabajo... de equis horas, o de un horario... no quiere decir que tú no tengas un... un conocimiento de lo que son las escuelas. O sea, quiero decir, es que no es...

—Ya, pero yo creo que en parte lo tenemos que dar nosotros. Quiero decir que...

—Sí, si nosotros ser activos...

—...Mucha psicología y mucha pedagogía, muchos cursos de... infantil... y nosotros como que les tenemos que dar más clases, pero... precisamente por eso, creemos que los demás también, pero yo creo que no. Es un error nuestro, ¿eh? Y que propones cualquier tema en una reunión de padres y todo el mundo está escuchando con las orejas 'así' porque realmente son cosas que nadie les ha contado. Salvo, una minoría que se dedica a leer libros; pero es una minoría. Yo creo ahí también hay un elemento de reflexión para nosotros de, decir 'Bueno, en qué parte... en qué pequeña parcela lógicamente, tenemos responsabilidad de transmitir a las familias eh...'

—Pero luego te vienen la mitad...

—Y hay quien te dice, 'no, si yo...'

—Los que te exigen...

—Sabemos que no es por falta de... de tener y dar información, si no yo lo que observo es, a lo largo de los años, es cómo están cambiando las familias."

(G12: DOCENTES INFANTIL/PÚBLICA)

En función de esta relación de cercanía y complementariedad, los docentes asumen que les corresponde informar en todo momento a los padres de todas las cuestiones referentes al desarrollo de sus hijos, así como de los aspectos que las condicionan. Esto supone, en muchos casos, entrar en conflictos no disimulados con unos adultos que pueden sentirse ofendidos por considerar que se cuestiona algún aspecto de su propia labor educativa respecto a los hijos. Frente a todas las críticas y las expectativas del imaginario social (que comparten también como padres y madres), los profesores asumen la carga de la obligación (les toca educar a ellos, y también educar a los padres y madres), pero sobre todo asumen también la carga de la culpabilidad de que las cosas no salgan bien (lo consideran como un fracaso propio, o del sistema educativo).

—Yo creo, desde mi punto de vista, que la sociedad ha avanzado, y es mucho más compleja.

—Ha avanzado en lo que haya avanzado... quiero decir, ha cambiado.

—La palabra es 'ha cambiado', ¿eh? Y la sociedad que nosotros hemos tenido nosotros con siete años no tiene ni punto de comparación a la que se están enfren-

*tando ahora los padres de niños de siete años. Es que educar hoy es mucho más difícil. Desde el punto de vista para los padres y también para los hijos. Claro, entonces... ¿qué leen nuestros padres? Pues es que hay que agradecerse, porque al final un poco ¿qué terminan? Los padres en un lado y tú en otro, y parece que hay un enfrentamiento... Y al contrario, ¿no? Tienes que... sin justificar, entender, comprender, ser flexible... eh... informarles...*

*—De todas maneras...*

*—Y a su vez pues, venga y venga, venga y venga, e insistir e insistir, porque al final sí hay una respuesta... y... todos a una como Fuenteovejuna. Pero bueno... van... van respondiendo, y algunos... también. Todos no llegan a donde tú querías, pero bueno, con que lleguen algunos ya habrá merecido la pena.*

*—Claro.*

*—Van llegando. Van llegando.” (G12: DOCENTES INFANTIL/PÚBLICA)*

Independientemente de las polémicas (ya señaladas) respecto a lo que puede suponer de “delegación” por parte de los padres, son los propios docentes quienes defienden la escuela como lugar donde mantener y perpetuar la tradición de los valores necesarios, quizás en desuso, quizás de capa caída, pero absolutamente necesarios para que la socialización se realice de forma adecuada y para que la sociedad en su conjunto (los niños que ahora educan serán los adultos del mañana, quienes tomen las decisiones) no entre en quiebra. En este sentido, los docentes llegan a entender su misión como la de auténticos “salvadores”, tanto de altas cuestiones relacionadas con la moral social, como de las pequeñas cuestiones que presenta el día a día.

*“—Donde se relacionan con otras personas es en el colegio. Que es también otra forma de aprender. Pero que ya sean personas adultas, personas... de su edad, el único lugar en el que muchas veces... Hablo de mi caso, igual en otros que no, pero... yo creo que toda su vida es el colegio.*

*—¿Y no veis que cada vez hay más chavales que tienen más falta de habilidades sociales, de capacidad de relación? Es que no saben. Pero bueno, y te encuentras con que dices ‘tenemos que instaurar un programa para habilidades sociales’. Bueno, y tienes que enseñarles a relacionarse, a saber decir no, a contestar, a no... es que les falta, que es esencial, eso... pues no lo están aprendiendo. Y... pues quizá eso, la falta de socialización en otros momentos fuera del colegio.*

*—Claro, pues ahí es donde yo digo que las cosas más importantes las aprenden en la familia, porque por supuesto que la escuela tiene un papel muy importante, ¿eh?, vamos...*

*—Yo es que...*

*—...y muchos chavales salen adelante...*

—...en la sociedad, que lo aprendan en la familia depende de la familia.

—Claro, claro, depende de la familia.

—Pero lo que vas a aprender en la familia sí...

—Eso... deberían... Yo creo que deberían... pero lo que creo que pasa es que todo lo ven en la escuela.

—Yo, por ejemplo, si estamos diciendo aquí que nosotros... bueno, no... queremos que se respeten, que dialoguen, que no sé qué, y se pegan, eso ha salido aquí un poco, ¿no?

—Sí.

—¿Por qué se pegan? Pues porque o en casa les pegan, o en casa les pegan tres gritos... entonces ellos...

—O ven la tele... ven la tele...

—Y además por ser un poco consecuentes, ¿no?, con lo que hemos dicho. Es decir, yo creo que si la familia es un 60, bueno, pues el colegio es un... 35, un 40, y un 5% los medios de... bueno, no sé si lo estoy haciendo bien, pero bueno. Quiero decir que la escuela tiene una función muy importante en cuanto a socializar, en cuanto a crear individuos para un futuro, que esa es una de las... vamos, individuos cada vez mejores, ¿no?, que sean democráticos, que tengan unos valores positivos, vamos, yo esa es la función que le doy a la escuela.

—...en unión con la familia.”

(G11: DOCENTES INFANTIL-PRIMARIA/PRIVADOS)

—“Pero yo creo que es... eh... la sociedad es mucho más dinámica que, que... el sistema educativo. El sistema educativo va en camello, y la sociedad va en un Ferrari.

—No, pero, ¿por qué?, porque también es verdad que la escuela tiene una función de mantener allí unos valores... o sea...

—Pero tampoco... los valores...

—Tú fíjate, ¿no?, fíjate que la escuela se pone...

—Sí, a revolucionarse, a cambiarse... estaría fenomenal, pero también es verdad que una de las funciones es como mantener ahí una tradición... de valores y demás, ¿no?

—Pero es que en la sociedad se mantienen en la teoría.

—Ya, pero...

—...pero no en la práctica. Yo creo que la teoría la tenemos bastante clara, y nadie va a decir ‘no, yo no quiero que mi hijo conteste mal, y que mi hijo coma mal’, pero la realidad es que luego, el día a día, en la sociedad, lo que es fuera del colegio, eso no se ve como primordial. Y entonces ahí no se está dedicando tiempo, ya los niños, pues eso, las normas de educación, el levantarse, el saludar, ‘buenos días’, cosas muy básicas, que solamente se están intentando inculcar desde la escuela. En la mayoría de las familias, que hay familias que sí que dedican el tiempo a eso, pero otras...”

(G11: DOCENTES INFANTIL-PRIMARIA/PRIVADOS)

Pero la asunción de tal situación está directa e inmediatamente asociada a un amargo reproche, basado en la dificultad de su labor y en el escaso reconocimiento que les reporta. Principalmente, porque la sociedad les exige (y ellos mismos se exigen) una formación en valores que no sólo no encaja con la jerarquía de valores imperantes, sino que choca con ésta. Se reclama formación en la solidaridad, en la tolerancia, el respeto, la buena educación... para enfrentarse a una sociedad individualista y competitiva.

Y la contradicción se hace aún más patente por cuanto los profesores se quejan de que tales demandas de los padres (que los hijos “se porten bien” en casa y con la gente) suelen estar supeditadas a muchos de los aspectos que alimentan los valores que originan tal contradicción: sobre todo, que vayan aprobando, no se retrasen académicamente respecto al resto y saquen las mejores notas posibles.

*“—Es que yo, el problema que veo, sin hablar de población marginal, es que no se pide, ni concepto ni nada, no tienen valores de nada. Entonces, yo veo a mi hermano que se ha caído y ahí se queda... no te creas que me molesto... Que estamos creando individuos, no estamos creando grupos familiares o valores de algo. Tanto que hacemos, tantas campañas que hacemos en los colegios, porque nos han cargado también todo a nosotros, claro. La solidaridad la tenemos que hacer nosotros, la paz la tenemos que hacer nosotros... todo lo tenemos que hacer nosotros. Y resulta que ¡es que es imposible, que aquí estamos luchando contra corriente! Porque, ni en su familia lo están viendo, ni en la sociedad lo están viendo. La televisión la están viendo los contrarios, entonces es imposible que nosotros podamos hacer, o provocar una serie de valores que queremos habituarnos, pues por ejemplo el valor familiar, el defender a mi hermano, positivamente, de acuerdo, pero es que ni eso podemos hacerlo...” (G10: DOCENTES PRIMARIA/PÚBLICOS)*

En la dificultad de conjugar lo que se les pide con lo que moral y profesionalmente se sienten obligados a ofrecer, descansa gran parte de su “tormento” como educadores. Y es ante esa dificultad cuando coinciden en la necesidad de adaptar sus estrategias y su educación en valores al contexto social en el que han de aplicarse, pues otra cosa no resultaría “efectiva” (muchas estrategias educativas pueden ser muy adecuadas desde la teoría, pero si no resultan “aplicables” no cumplirán el objetivo de posibilitar la socialización de la mejor manera posible).

Por ello, sin renunciar a los valores que las instituciones de enseñanza han de adoptar como bandera, la enseñanza habrá de ser “flexible”, “adaptable” y capaz de ofrecer “alternativas” ante las dificultades que ofrezca el contexto en el que ha de llevarse a cabo. Esto es algo que los docentes, especialmente los más jóvenes, señalan explícitamente.

—*Sí, tu formación y tal, pero a la escuela también... Lo que hay que hacer es un poquito exigir que esa formación entre dentro de lo que es...*

—*Pero te hace... otro tipo de esfuerzo, que es todo lo que haces en las clases te lo tienes que repartir como puedas.*

—*Es que es un poquito eso... que tenemos por un lado, pues... ya lo he comentado antes... adaptarnos a la sociedad que nos viene, a una sociedad que es dinámica y nosotros también debemos ser dinámicos... y también exigir que nuestras condiciones laborales sean aceptables.*" (G12: DOCENTES INFANTIL/PÚBLICA)

—*¿Qué es lo más importante para cada uno? Para mí es una cosa y para cada uno de los que estamos aquí estoy convencido que es otra.*

—*¿Pero a ti te gusta la sociedad tal y como está establecida, ahora mismo?*

—*No, pero un padre dice '¿pero mi hijo va a tener que enfrentarse a eso?'*

—*Tal y como estás diciendo... tal y como estás diciendo, estás defendiendo la sociedad.*

—*No la defiende. Digo...*

—*...luchar contra esta sociedad.*

—*Para que tus alumnos en esta sociedad sean buenos. Entonces...*

—*No, no, yo...*

—*Eso es lo que haces tú. Eso es lo que haces tú. Pero es que lo que hay que hacer, si no nos gusta la sociedad, es intentar modificarla dentro del poder que tiene la educación y la escuela en la sociedad también. Porque estamos educando porque posibles padres...o sea...*

—*Entonces tendrás que ser innovador. Y eso, a día de hoy, desde mi punto de vista, está reñido con el sistema educativo. Desde mi punto de vista, ¿eh?, o sea, puedo estar muy confundido.*

—*No interesa.*

—*No sé si interesa o no, yo ahí no me voy a meter. Pero...*

—*Lo que pasa que...*

—*Pero tú piensa un momento, un padre...*

—*Sí, pero un padre que... que te dice '¿pero mi hijo va a tener que enfrentarse a esa realidad? ¿Mi hijo va a tener que luchar por un puesto de trabajo, va a tener que ganarse...?'*

—*Para mi hijo, para que tenga éxito en la vida... puesto de trabajo...*

—*Exactamente (...)*

—*Otra cosa es que luego digamos pues yo para eso no trabajo, yo no estoy de acuerdo con eso... Yo digo que estoy poniendo sobre la mesa una realidad que creo que... que bajo mi punto de vista es así. Otra cosa es que yo esté de acuerdo con la sociedad, con no sé qué... Ahora, lo que sí tengo muy claro es que yo intento... yo, vamos, yo... no sé sí...*

—*En este ámbito... a lo mejor... Tú tienes un jefe, y ese jefe tiene miedo de que su propio empleado, o sea, el que haya contratado, sea tan bueno tan bueno que...*

—*Que le quite el puesto.*

—...que le quite el puesto. Entonces, le va a ir a putear, porque estamos en una competencia increíble ... eso es una injusticia.

—Si no estoy hablando de que no lo sea.

—Es decir, la sociedad no va bien...

—Es lo que estás viviendo, ¿sí o no?

—Sí, sí, eso es lo que se vive, claro.

—Entonces tú tienes que preparar a gente, creo, lo suficientemente inteligente, con habilidades sociales, saber dónde está, ser coherente consigo mismo... porque yo creo que es nuestro modo de cambiar la sociedad en nuestra pequeña parcela, es decir, prepara gente autónoma, gente crítica, que es muy difícil, o sea, es muy difícil hasta el punto que... porque un niño pase un año por mis manos...

—Te puede quedar... algo puede calar, pero...

—Pero...

—Pero, es que... Educamos todos, o sea, puede que unos tengan un planteamiento y otros otro, eso ocurre. Tener a niños de profesores donde ves que hay una serie de cosas que no están trabajando y otras que sí, o al revés. Tú lo compartes, tienes que cambiar...

—Por eso digo que la educación normalmente vamos por un lado, y la sociedad va por otro. La sociedad demanda éxito y demanda gente preparada, pero nadie vende valores.

—Exactamente." (G11: DOCENTES INFANTIL-PRIMARIA/PRIVADOS)

Una vez más acarrear la parte principal de la culpa, asumiendo absolutamente la tarea y la demanda ambigua de la sociedad.

—“Yo considero que hay un inmovilismo por parte de los profesores, por nuestra parte, a la hora de relacionarnos con los padres, a la hora de buscar nuevas formas de relación con los padres. Considero que somos un colectivo muy institucionalizado, donde tenemos unas formas de estar, de poder incluso, con los adultos padres, y con los niños, eh... que nos impide un poco evaluar de qué forma nos relacionamos con esas personas, y consideramos que la relación ha cambiado. Que no es la misma relación, como decíais, que había antes. Entonces, creo que hay una falta de autoevaluación en ese sentido, estoy muy de acuerdo en que se ha dificultado mucho esa relación por la falta de, eh... de la figura del maestro o del educador en general. No figura como un valor la persona que sabe o que educa o que... o que... o que simplemente trabaja en ámbitos educativos y no hay un... un proceso de ‘tenemos que cambiar, tenemos que renovarnos’, porque tenemos que dar, no, ya no tenemos que relacionarnos a través del respeto, sino a través de otra cosa diferente.” (G10: DOCENTES PRIMARIA/PÚBLICOS)

Otra dificultad a la que los docentes consideran que se tienen que enfrentar, y que también tiene que ver con esa necesidad de “flexibilidad” a la que nos referíamos, es el propio sistema educativo del que forman parte. Es así porque, frente a una

sociedad en continuo movimiento y desarrollo, los planes de estudio y las directivas oficiales en educación suelen pecar, como señalan ellos mismos, de estáticas e inmovilistas. Por un lado, porque hoy en día los profesores requieren de una formación especializada y continua para poder enfrentarse a los nuevos retos educativos, las dificultades propias de la sociedad en la que han de realizar su labor, y todos los aspectos que tienen que ver con la adaptación tecnológica, “lenguaje” que los más jóvenes entienden y requieren, pero que a muchos docentes les resulta más lejano de lo recomendable.

—*Estamos con la enseñanza pública un poquito...*

—*...la pública sí.*

—*Claro.*

—*En la pública es total.*

—*Ese es un efecto también de la... de los planes de estudio de cualquier... porque en magisterio ocurre lo mismo, o sea, magisterio, ni antes con el plan del 70, ni ahora con el de ahora, hay educación en psicología, en pedagogía, suficiente, consistente, y como es necesaria...*

—*Más completa.*

—*Como es necesaria, o sea, porque yo, cogerme un libro de conocimiento, pues ya tengo cultura general para...*

—*Pero cómo darlo, ¡es otra cosa!*

—*Y no, porque a lo mejor no se da... se le da demasiada importancia. Yo, personalmente no se la doy, o sea... creo que tienen otras cosas más importancia, que... que los conocimientos esos...*

—*Un tema de libro, sí.*

—*Pero tampoco... reconozco que tampoco tengo educación, me la he buscado, pero en información, o por hacer un CAP, por hacer un magisterio, considero que no hay información.... saber relacionarte con personas que están en proceso de crecimiento.*

—*Es que eso te lo da la práctica. Como en todo.*

—*Pero también hay una base...*

—*Sí, pero... en fin..*

—*La experiencia necesaria para...*

—*También hay instrumentos que si los conoces, los puedes aplicar...*

—*Y es más fácil, es más fácil.*

—*...y si no los conoces, no los puedes aplicar. Es más fácil, desde luego, tener una formación más... manejo de conductas, una serie de cosas, que cuando te encuentras...*

—*Dinámica de grupos, trabajo con grupos...*

—*...tienes una formación... genérica. Pero luego la llevas a la práctica... Yo, por ejemplo, hablo por mí, que soy... de infantil, a mí el magisterio me formó más bien para primaria, pero no para dar inglés en infantil. Es otro mundo. Entonces, eso de los instrumentos... ¿de dónde salen? Porque luego tampoco hay cursos de formación de inglés para infantil, en este año... vamos, que no he visto ninguno.*

—Pues es lo que dice él, que es que muchas veces, que el plan de estudio de magisterio, por ejemplo... y no sólo eso, sino... ¿cómo tengo que tratar yo a estos niños, que vienen con hiperactividad, por ejemplo? que es también la enfermedad de moda...” (G10: DOCENTES PRIMARIA/PÚBLICOS)

—Yo tengo amigos que trabajan en empresas donde dicen ‘uy, lunes, martes y miércoles no voy por la mañana porque tengo un curso, y sólo voy por la tarde’. Vamos, yo no sé, yo toda la formación que he hecho es a partir de las cinco de la tarde...

—Hombre.

—...y fines de semana. Entonces, claro, ya llega un momento que dices pues mira, es verdad que tengo que seguir formándome, porque aunque tenga yo una larga experiencia... yo qué sé. Pero claro, ya también te cansas un poco de que siempre sea a costa de tu tiempo. Vamos, yo no sé vosotros... Pero yo mañana...

—Es otra cultura laboral.

—Nosotros tenemos... perdona, pero quiero decir que es una cultura laboral, pero que también...

—Que no la tenemos.

—...que yo no estoy disculpando a los que no se forman y llevan repitiendo año 20 veces... que no los estoy disculpando, ¿eh?

—No, no, igual que hay otros que dices... llevan 20 años y 20 años de experiencia...

—Pero quiero decir... quiero decir que también se podía favorecer un poquito, pues no sé, el decir oye, pues es verdad que si haces un curso no sé qué, o... o faltas dos mañanas... porque es que ya en educación no se hacen ni cursos por las mañanas, ni por las tardes. O sea, todo se hace...

—A partir de las 6 de la tarde.

—A partir de las 6.

—...de las 5 y media...

—¿Por qué? Porque es que por la mañana no te va nadie. ¿Por qué no te va nadie? Porque no puedes dejar tu puesto de trabajo. ¿Por qué no puedes dejar tu puesto de trabajo? Porque no hay recursos en función de necesidades de los claustros. Porque tampoco tiene que haber estructuras rígidas, ¡todos al departamento de orientación! Bueno, es que a lo mejor en ese departamento de orientación tiene que haber psicólogos, tiene que haber pedagogos, si es un colegio con la ESO a lo mejor muy problemático tiene que haber un educador social que en los momentos de recreo esté con los chavales... bueno, no lo sé. Que yo creo que también tendría como que abrirse un poco las ... los que trabajamos en los colegios, ¿no?, porque es que somos sota, caballo y rey.

—Sí.

—La sociedad está cambiando, los niños están cambiando... pero seguimos los mismos. Y cuando hay otras especialidades y otras cosas, ¿no? Y ahí yo veo que somos los mismos... porque tú dices tengo que tener 25, a los 25 los trato igual... a ver si me entiendes... pero hay uno que no entra pero... que no puede, no es que no quiera.



—Pero uno... pero es que ya cada vez hay...  
 —Uno o dos...  
 —Las estructuras siguen siendo muy rígidas... y yo creo que debemos ir hacia unas estructuras más flexibles, donde en un momento no hay desdobles, donde en un momento dado salen 4, donde tú... bueno, no lo sé...  
 —Lo que pasa que todo eso es muy complicado.  
 —Claro, es muy complicado... es muy complicado, pero por lo menos tenemos que tomar conciencia, a mí me parece, ¿no?, porque si pretendemos que los que tienen que cambiar son los padres, que tienen que cambiar, los niños, porque yo sigo dando mi clase magistralmente...  
 —Yo creo que también se ha ido cambiando.  
 —Claro.  
 —El colegio... lo de la formación se ha seguido haciendo, y se tiene desde la dirección pues mucho interés en que... en que haya renovación y haya formación permanente, ¿no?” (G11: DOCENTES INFANTIL-PRIMARIA/PRIVADOS)

Por otro lado, porque la adaptación ha de llevarse a cabo muchas veces en condiciones precarias (en cuanto a instalaciones, clases masificadas, medios...). Además, y este es un punto que origina importantes debates entre los docentes, esa adaptación requiere del esfuerzo de los propios docentes para adquirir la formación complementaria necesaria, y ese esfuerzo no todo el mundo está dispuesto a realizarlo, bien por comodidad, bien por considerar que escapa al ámbito de su responsabilidad y debe ser gestionado desde la administración y no desde la iniciativa particular.

Reconociendo y asumiendo la carga de lo que nadie quiere hacer, se quejan también de que las herramientas que necesitan les son negadas. Incluso la necesidad de mejorar su capacitación les exige un sobreesfuerzo personal al que deben dedicar su tiempo libre y familiar. Una vez más, consideran que lo que se les exige (y por lo que se les evalúa) no se adecua a los medios con los que cuentan para llevarlo a cabo, ni al apoyo que reciben para ello. Todo ello hace que reconozcan en muchos momentos que son parte de una profesión a la que se piden imposibles, cuestión que provoca que acaben “quemados”. En cualquier caso, se creen la tarea y asumen gran parte de estas frustraciones porque, como ellos mismos expresan, “están de vuelta”.

“—Yo apelo también a la responsabilidad profesional. Y como llega un momento que la gente es... ¿es cierto, no? está muy quemada, está muy harta... es una profesión que desgasta muchísimo, está poco valorada... Las condiciones laborales, de sueldo... en fin, las hemos estado hablando. Pero, claro, uno ya dice: ‘mira, yo me quedo... el veintinueve de junio y adiós muy buenas.’ Y hasta el quince de septiembre... ¿no? Pero yo creo que también hay que motivar un poco...”

—Pero, en la manera en que tú estás obligando a la gente a formarse no consigues nada...

—Nada.

—O sea, tiene que partir de ti... Porque yo he compartido cursos con gente que va para obtener sus créditos, porque les obligan a tener ciertos cursos... así como ahora lo de los maestros de primaria y tal, que les obligan a ciertos cursos porque tienen que tener tantos créditos y no sé qué historias... Y... y... A mí me parece que...

—Pero dales quince días dentro de su jornada laboral para que lo hagan.

—Eso sí que deberíamos exigir, la formación dentro de la jornada laboral. Que no lo hacemos...

—Claro...

—Pero lo de la formación está claro que es fuera.

—Y si estás dentro de la escuela bien, y si no: págatela.

—Claro.

—Porque luego...

—Hay que hacer un esfuerzo.

—Exactamente.

—Y yo creo que los de infantil, en ese aspecto...

—Vamos, yo...

—¿Verdad? La gente de infantil... pero sí que les ves que... pues saben que si se tienen que quedar alguna tarde... pues todo el mundo protesta, pero al final te quedas. Si tienes que hacer un curso un sábado por la mañana, todo el mundo protesta, pero al final vamos al curso.

—Lo que ha dicho ella...

—Pues eso es lo que decimos todos....

—Pero eso también... que ponga... por ejemplo... un sábado por la mañana. Hay gente que trabaja...

—Hay gente que tiene hijos...

—Que tiene una familia, que tiene hijos, que tienen unas necesidades y que lógicamente, no pueden quedarse. Pero yo, por ejemplo... ahora mismo, lógicamente me apunto a todo lo que puedo y más.

—Claro.

—Pero además, que tienes que aprovechar que...

—Claro, no es obligar pero les tienes que dar facilidades...

—Exacto, exacto.

—Y todas tenemos compañeras con familias que se quedan y que van a todo...

—Sí, bueno que... en la escuela ésta hay mayoría que tenemos familia, y la otra mitad no, y... y bueno, todas hacemos de todo, todas hacemos... hacemos nuestro esfuerzo porque tenemos ganas, jolín.

—Tenemos ganas si ves una necesidad. O sea yo me planteo una necesidad mía como formarme y autorreciclarme. Si yo me quedo estancado con mis ideas, con...

—Pero tienes ganas de... reciclarte...

—Claro.

—Claro. Pero aun así hay veces que no me apetece un curso. Y me quedo hasta las ocho. Desde las siete y media que empiezo a trabajar hasta las ocho que salgo de la escuela, pues la verdad es que no me apetece nada, pero bueno, dices 'es bueno para mí'. Y eso, claro, lo que es a la larga...

—¿Qué?

—Y es bueno para la escuela.

—Y es bueno para la escuela, para el equipo...

—Para el equipo y para la institución para la que trabajas...

—Exacto.

—...y a fin de cuentas lo que estás haciendo al formarte es... trabajo. Entonces, yo creo que en parte, ese trabajo que tú haces al formarte debe ser de una manera u otra remunerado." (G12: DOCENTE INFANTIL/PÚBLICA)

Para mayor dificultad, han de conjugar la asunción de que la educación es una labor de largo plazo, que requiere de una continuidad temporal y una dedicación permanente, con el hecho de que los alumnos "pasan por sus manos" un periodo corto de tiempo. Por ello es necesaria la adecuada coordinación entre los diferentes profesores y niveles educativos, lo cual requiere de unos planes de estudios correctamente elaborados y adaptados a la realidad escolar. En educación las prisas son malas, y la falta de coordinación entre los diferentes agentes (que los niños escuchen cosas diferentes según quién se las diga o según cuándo se las digan) ocasiona las confusiones que dificultan y retrasan la formación.

A pesar de todo ello y afirmar la gran presión y responsabilidad a la que están sometidos (que les ocasiona enfermedades y depresiones), los docentes siguen defendiendo lo esencial y bonito de una profesión que asumen eminentemente vocacional. Vocación que provoca que la implicación en su labor sea tal que llegan a asumir como un fracaso personal el hecho de que algunos alumnos no alcancen los resultados adecuados (en comportamiento, en formación, en esfuerzo, en valores...) o no "salgan adelante".

—Yo creo que los maestros somos la profesión que más se dedica a los alumnos.

—Los que más depresiones tienen, los padres también...

—Muchas veces dejamos de ir a los médicos nosotros porque no nos gusta... a clase...

—Yo no estoy de acuerdo con esto.

—Muchas veces tenemos depresiones porque nos metemos excesivamente en la problemática de la clase y... y es el colectivo más, de los que más agresiones tiene, a nivel de depresiones, y a nivel de soledad... de maestros y... ¿por qué? Porque dentro se genera un tipo de estructura, pues bastante agresiva lo que es a la... Es una profesión que genera mucho cansancio, mucho agotamiento...

—Y mucho individualismo también...

—Sí, lógicamente.

—Pero también depende de tu clase, o depende de tu historia...”

(G10: DOCENTES PRIMARIA/PÚBLICOS)

“—Hay chavales más conflictivos, con los que tienes que pelear, y con los que se fracasa, pues sí, yo entiendo que sí, que hay casos en los que se fracasa, punto, se fracasa. No es que el niño no valga, es que hemos fracasado. Que yo creo que también tenemos que ser conscientes de eso... ¡No, no, no! Es fracaso solo...”

—Es saber que yo puedo llegar hasta aquí, o sea ahí no puedo llegar con ese niño en concreto.

—...y si no soy capaz de modificarle algo, pues he fracasado...

—...es el apoyo familiar, ¿eh? Si la familia está detrás apoyándote, eso depende mucho que puedas modificar...

—Yo también estoy de acuerdo...

—Es muy difícil que un chaval fracase si... está de acuerdo la familia y el centro.”

(G10: DOCENTES PRIMARIA/PÚBLICOS)

“—Es importante nuestro trabajo, es importante nuestro ocio, es muy importante... la familia, nuestros hijos, mi mujer... Para mí... es decir, pero vamos, tampoco somos dioses.

—Ya, ya.

—Somos trabajadores...

—Ni pretendemos serlo.

—...y con la... con el problema que trabajamos con personas con las que tenemos que ser muy cuidadosos.

—Es el mayor problema que tenemos, quizás...

—...y que está... yo qué sé, y el tipo que está operando pues tiene su trabajo, y depende...

—Y cada uno tiene su vida, y tiene que ser... o sea... y como en todas las facetas de la vida tampoco nos podemos... del mundo, los educadores.

—No.

—Yo...

—Pero también tienes que valorarte. También tienes que valorarte, porque nadie te valora muchas veces.

—Yo me valoro.

—O sea porque te tienes que valorar tú, entonces tú, lógicamente, como piloto te vas a valorar, entonces yo, como educador, me tengo que valorar.

—Pero yo creo que pasamos muchas horas con niños muy pequeños y que sí tiene mucho peso el trabajo que estamos haciendo.

—Y les enseñamos muchas cosas.” (G12: DOCENTES INFANTIL/PÚBLICA)

## 2. LOS OBJETOS DEL DEBATE: LO PÚBLICO, LO PRIVADO Y LA INMIGRACIÓN

Como ya señalamos al inicio de este capítulo, la presencia en los grupos de discusiones relativas a la enseñanza pública, la enseñanza privada, el funcionamiento de una y otra y las implicaciones de ambas, fue constante y generalizada. Tanto, que hemos creído conveniente abrir un apartado que refleje el núcleo central de las mismas.

En primer lugar, se parte de la necesidad de que exista un sistema de enseñanza público universal y de calidad, pues éste será uno de los principales pilares sobre el que asentar la sociedad. Sistema de enseñanza que ofrezca las mismas oportunidades a todos, con independencia de su nivel económico, y ponga en su mano los instrumentos necesarios para socializarse adecuadamente y adquirir la formación necesaria para ingresar en el mundo laboral. A partir de la existencia de tal sistema educativo público, la opción de decantarse por la enseñanza privada en detrimento de la pública correspondería a quienes, o bien pretenden aportar un “plus” determinado a la educación y formación de sus hijos (especializaciones concretas, mejores condiciones para el estudio, trato más individualizado, profesores que estén “más encima” de los alumnos...), o bien intentan mantener y perpetuar un cierto estatus socioestructural (centros con prestigio, al alcance de pocos y que suponen la inclusión en una clase social privilegiada).

Pero lo interesante del discurso percibido en nuestros grupos es que esa opción de enseñanza privada (o concertada) deja de responder a la búsqueda de tal “plus”, para entrar a formar parte de la argumentación de quienes pretenden ofrecer a sus hijos un nivel “mínimo” de las condiciones para la educación formal que consideren imprescindibles, y que en ocasiones sitúan fuera del sistema educativo público. Evidentemente, tales argumentos encienden un apasionado debate entre defensores de la enseñanza pública frente a la privada, pero son un claro síntoma de que el imaginario colectivo cuenta con nuevos elementos de análisis, que son los que ocasionan las posiciones encontradas. Nuevos elementos que podemos separar en dos bloques.

Por un lado, porque en paralelo a la convicción de que la sociedad está inmersa en un proceso de progresiva pérdida de valores, se considera que la escuela, como parte esencial de la sociedad, experimenta esa misma pérdida de valores. Es más, la escuela tiende a ser interpretada como la cuna de la sociedad, la “guardería” donde se crían las personas que progresivamente van dando forma y transformándola. En este sentido, la escuela pública sería un reflejo, en sí misma, del conjunto de la sociedad, mostrando de forma cruda, y a los ojos de los adultos, lo incipiente de problemas, comportamientos, actitudes y valores, que caracterizan la vida en comunidad.

En función de este planteamiento, la visión sobre la enseñanza pública ha entrado a formar parte de esa rueda de pérdida de valores que, contradictoriamente, parece salir derrotada en la comparación con el tipo de educación que los ahora adultos

tuvieron durante su infancia, tantas veces denostada y ahora situada como el espejo de valores y buenas conductas en el que ha de mirarse la “devaluada” enseñanza pública actual. Es decir, si bien se considera excesivo el pasado culto a valores como la “autoridad”, la “obediencia”, y el “respeto” cercano al “miedo” (con la indiscutible figura del maestro al frente, a quien los alumnos llegaban a temer, y que no dudaba en emplear el castigo físico para garantizar el “clima educativo adecuado”), la pérdida de esos mismos valores sirve para justificar que se haya llegado a la actual situación de pérdida de “orden” en las aulas.

—*No sé si es que ahora mismo la enseñanza, quitando en medios que hay muchos más medios que antes, sí se ha vuelto un poco hacia atrás, ¿sabes?*

—*¿Hacia atrás?*

—*Sí ha vuelto un poco al estilo de enseñanza antiguo, ¿entiendes? Porque ha habido una época de la enseñanza mucho más modernista, mucho más...*

—*Progre.*

—*Progre, en una palabra. Sin embargo, ahora parece que se está volviendo más...*

—*¿Más de élite?*

—*No lo sé.*” (G6: MIXTO/URBANO/ALTA)

—*Llega una fauna impresionante en los colegios públicos, ¿no? y luego dices: ‘bueno yo qué quiero para mi hijo, una educación más o menos un poquito más elevada o tal, o que no se le peguen los malos modos...’*

—*¿De quién? Si te estoy diciendo que los malos modos son de los padres.*

—*No y lo que tienes en los colegios. En los colegios públicos tienes ahí demasiados malos modos...*

—*Y en los privados.*

—*¿Y en los privados no?*

—*Escucha, que es a lo que voy, se supone que llevas a tu hijo a un colegio privado o semiprivado que esté subvencionado y tal y entonces te vale no tanto, ¿no?*

—*Entonces, en teoría, por supuesto que no te vas a encontrar a la misma gente.”*

(G5: MIXTO/URBANO/BAJA)

Es en este punto de la argumentación cuando surge la inevitable referencia a la enseñanza religiosa, gran protagonista de los recuerdos de infancia de quienes ahora son padres (se formaran en ella o no). Enseñanza religiosa como icono de esa enseñanza de “orden”, “autoridad” y “respeto”, que son justamente los principios que creen que se han perdido por el camino y han conducido a la “caótica” situación de la enseñanza pública. Pero además se equipara esa enseñanza religiosa con la privada, y con un tipo de enseñanza que podríamos denominar “elitista”. Y esas son las dos claves fundamentales del debate: religiosa en tanto que se atribuye a la formación de ese carácter la capacidad para poner en marcha recursos educativos rígidos y autoritarios (que curiosamente no son capaces de poner ellos mismos

en juego, porque tampoco los comparten del todo); elitista porque pone a cada uno en un determinado lugar en la carrera por ser más competitivo.

Y en esta contraposición de modelos educativos, pese a todos los aspectos de la enseñanza religiosa que los adultos experimentaron en su día y no quieren para sus hijos (la excesiva reverencia al maestro, la autoridad que deriva en miedo, la moral conservadora, el predominio de la formación memorística...), el discurso general asume lo real de un movimiento pendular que, tras años de una enseñanza más laica y de tintes “progres”, vuelve a retomar aspectos de aquel modelo educativo religioso (cristiano)<sup>4</sup>.

Un movimiento pendular que se asume lógico y consecuente, visto el panorama de “pérdida” que caracteriza a la sociedad, y que se asimila con la recuperación de una serie de valores formalmente “buenos” y que no deben pasar al olvido. Como decíamos en el segundo capítulo, muchos padres asumen que “si educas como te educaron tus padres, no te equivocarás”; pues bien, respecto al colegio la idea sería que “si a mí me educaron en función de tal modelo religioso y he salido bien, no pasa nada porque se retomem algunas de las características de tal modelo para la educación de mis hijos”. Por todo ello, en diversas ocasiones llegamos a escuchar a padres que en los grupos de discusión manifestaban que, pese a no ser cristianos ni religiosos, preferían apuntar a sus hijos a colegios de estas características porque les ofrecían más confianza.

*“—Es un hecho que se produce mucho, muchos padres que, sin tener creencias religiosas, sin tener fe si quiera... llevan a los hijos a colegios concertados o a colegios de... de religiosos y tal. Y... yo observo, yo los llevo a un colegio público, ¿no? pero sí observo que muchos padres no sé si será la razón, en el colegio público se da una carencia de valores muy grande, a lo mejor no estamos de acuerdo con la teoría religiosa cristiana, católica y tal, pero decimos ‘bueno, aunque aprenda eso no es malo’ eso es lo que mucha gente por lo menos que he hablado con ella habla en ese sentido y es que en la escuela pública, el tema de la religión y tal que muchos chavales no van a religión y... se cambió por la ética luego que sí jugaban y tal hay una carencia de valores, de valores... Recientemente leí un libro precisamente de un pedagogo y dice que... que antes de la instrucción está la educación, y eso es una de las cosas que yo todavía veo, el mío tiene cinco años... pero mis*

---

4. El análisis encaja con una situación en la que se evalúan los años de Gobierno del Partido Popular, que evidentemente ocasionaron cambios en el sistema educativo respecto a los anteriores años en los que el Partido Socialista estuvo en el Gobierno, probablemente en el sentido en que se manejan los argumentos en los grupos. Cabe señalar que estos grupos de discusión se realizaron en las primeras semanas tras el cambio de gobierno de marzo de 2004, lo que sin duda pudo contribuir a alimentar el debate que nos ocupa, probablemente por la intuición de que ese movimiento pendular adopte el camino de retorno.

sobrinos o algo así, la falta de educación que teníamos, por ejemplo, en nuestra época. ¿Había muchísima más educación?

—Sí.

—Aunque a lo mejor nos la metían de una manera... vía disciplina, ¿no? No había convencimiento, y ahora sí observo una falta de valores total. Tampoco es una cosa generalizada ni esto va a ser la hecatombe, ¿no?, pero sí se observa una falta de respeto y falta de valores." (G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)

—“Pues mi hija va al mismo colegio que fui yo.

—Y la mía también.

—Las... de Alarcón, porque yo vivo en el centro y antes era un colegio de élite y ahora lo han puesto como hay... en el centro y tantos, me refiero que antes era... ¿vas a monjas? Como llevas uniforme... Parecía que eras... yo qué sé... la condesa de Romanones y ahora lo han puesto para todos los estatus sociales, llevan uniforme que yo pienso que es mejor.

—Mejor, sí.

—...y entonces están con las chorradas de niqui rosa, zapatillas de rosa y entonces llevan la falda azul marino, camisa blanca y chaqueta azul marino como yo iba y están lindísimas. Entonces, yo lo que encuentro en esta educación, que ahora se puede pagar perfectamente, a lo mejor cuando yo fui era caro ¿me entiendes? pero ahora no, es que las monjas enseñan mucha ética.

—Sí.

—Que se ha olvidado, entonces no tengo nada en contra de los colegios públicos que son divinos, muy grandes, tienen más instalaciones que éste, porque éste y eso que es... ¿habéis pasado por...? tiene toda la calle entera, pero, claro no tiene las instalaciones tan modernas como pueda tener un colegio público.

—Sí, pero vamos la educación, se está yendo mucho ahora a lo religioso.

—¿Y es mixto?

—¿Eh?

—¿Es mixto?

—Sí, ahora sí, cuando yo iba no.

—Solamente de chicas.

—Entonces, yo, para mí, la ética es muy importante, para otras personas a lo mejor...

—Sí, es muy importante.

—Entonces las monjas enseñan... mucha ética." (G6: MIXTO/URBANO/ALTA)

El otro elemento que marca la discusión entre la enseñanza pública y privada, y que adquiere relevante importancia en el desarrollo de los grupos de discusión, es el que se refiere a la inmigración y sus implicaciones. De manera espontánea y en ocasiones sorprendente, gran parte de los grupos centraban el análisis de los problemas de la actual educación pública en aspectos directamente relacionados con la



inmigración. Así, el progresivo incremento de población inmigrante en España, y la política de cupos de la enseñanza pública (plazas abiertas a la población y reservadas para determinados colectivos), ha provocado en los últimos años un significativo aumento del alumnado de otras nacionalidades, ocasionando una nueva situación que tiende a asociarse con determinados problemas.

Conviene señalar que, en líneas generales, la apelación a la inmigración resulta en los grupos un resorte “fácil” para justificar la percepción de caos en la escuela pública (y su contraposición a la privada), algo que sirve de excusa para justificar a su vez la aspiración de los padres a que sus hijos se eduquen en entornos más elitistas. Pretenden, fundamentalmente, propiciar que sus hijos estén en entornos “apropiados”, que son en los que están los que deben ser sus iguales (sin malas influencias externas), para participar en su futuro como miembros “normales” de un estatus determinado. Y esto, al tiempo que no se cansan de señalar que no son racistas, mientras dejan claro quiénes quieren que sean los iguales de sus hijos: el colegio es capacitación para el futuro y los hijos deben formarse en el entorno propio de su futuro, y entre quienes deben formar parte de su núcleo de relaciones.

No podemos menos que decir que un discurso de este calado contradice gran parte de los tópicos sobre la integración, pues en ningún caso parece aceptar que tal integración sea efectiva, al menos entre los suyos. Es decir, que se integren, pero que se integren con otros.

Por otro lado, sí pretenden la integración de sus hijos en los contextos que consideran adecuados: de la misma forma que ceder a determinados consumos o “caprichos” integra a los niños en el grupo de pares sociales (al que se aspira), la demostración pública de que se tiene la capacidad de aportar ese “extra” especial en la educación de los hijos, que se interpreta como lo máximo para su buen futuro, se insertará en esa línea consumista que asumen caracteriza a la sociedad.

En esta línea discursiva, y refiriéndose a la enseñanza pública, los problemas que se argumentan no sólo tienen que ver con aulas masificadas en las cuales es difícil prestar la adecuada atención a los alumnos, pues suelen girar más en torno a cuestiones relacionadas con las “costumbres” y los “valores”. Así, existe la idea generalizada de que los alumnos extranjeros importan unas costumbres propias (desde hábitos alimenticios hasta comportamientos rebeldes y violentos) que no encajan con las nuestras y que, en vez de adaptarse ellos a las normas del país que les acoge, es el sistema educativo de nuestro país el que hace el esfuerzo por integrar a los inmigrantes.

La crítica de los padres encuentra su origen en el hecho, que consideran cierto, de que esa integración de los inmigrantes se realiza a costa de que sus hijos pierdan una serie de derechos para los que creen que deberían tener cierta prioridad (hay menos plazas en determinados centros, se llegan a eliminar de los menús algunos productos...).

—En uno público yo creo que también otro grave problema es la inmigración.  
 —¡Uf!  
 —Sí.  
 —Porque... yo, vamos, no es que sea racista, ni...  
 —No, no, claro.  
 —Pero claro, pero...  
 —Pero te hacen serlo.  
 —Pero sí te piensas, yo también ahora tengo un niño, que bueno, mi hijo tiene dos años y está ahora mismo en la guardería. Pero ya al año que viene me tengo que plantear a qué colegio le llevo.  
 —Claro.  
 —Y para mí, lo de la inmigración es... un tema que me pienso muchísimo, desde luego.  
 —A nosotros nos ha ocurrido en el colegio que llevo a la pequeña, porque ahora lo han concertado, y la ley les obliga a admitir en x número de plazas reservadas para personas con determinadas características. Nos han... vamos, pero siempre te...  
 —Sí, que siempre es como todo, que, que tú llegas y pides una beca para los libros, te dicen que no y no te la conceden, y a ellos sí, ellos llegan y les dan libros, les dan cuadernos, les dan todo lo que haga falta. Otra cosa que está muy mal hecha, por ejemplo.  
 —Claro.  
 —O sea, ¿tienen ellos más derechos que nosotros, encima que...? Por ejemplo...  
 —Y en los comedores, los comedores...  
 —Bueno, los comedores es una pasada...  
 —...vamos, yo... vamos, según ya tengo entendido o sea, no se come cerdo, porque... Bueno, yo a lo mejor en mi casa a mi hijo no le doy cerdo, pero ¿por qué no va a comer mi hijo lo que...? ¡Mi hijo come de todo!  
 —Claro...  
 —O sea, que yo no tengo por qué poner limitaciones en cuanto a culturas o en cuanto a religiones, es que yo eso lo veo también un poco... Que son ellos son los que se tienen que adaptar un poco a nosotros, no nosotros a ellos, o sea...  
 —No, no...supongo que... comerá carne tampoco... el menú que sale porque están ellos, o...  
 —Hay colegios en los que no se sirven cierta... comida porque hay niños musulmanes, hay niños...  
 —Claro, pero yo imagino que esos grupos serán minoría respecto a los demás, ¿no?  
 —Claro que serán minoría... [TODOS A LA VEZ]  
 —Hay muchos, hay muchos.  
 —Ya hay muchísimos.  
 —Yo no lo veo normal, que si a ellos no les gusta el cerdo, y hay x personas, o sea, mínima parte,... oye, que esos no lo coman... [TODOS A LA VEZ]  
 —Porque es que yo creo que dentro de nada vamos a sentirnos con nuestros propios hijos como si fuéramos nosotros los... los extranjeros y, porque... son ellos la mayoría... " (G3: MIXTO/CAM/BAJA)

—Una familia que tenga cuatro hijos yo no sé como...  
 —Tendrán ayudas de... ¿numerosa qué es? ¿tres hijos?  
 —Tendrán ayudas, pero yo no me quiero meter, pero nos metemos en un momento difícil porque, claro ahora...  
 —Son ridículas.  
 —No, no es que sean ridículas, son muy buenas y no quiero decir absolutamente nada, se las dan a los moros que vienen de fuera y a las personas que vienen de fuera, al español nada. Como no te vean que estás pidiendo en la puerta no te las dan.  
 —A las rentas más bajas, vamos.  
 —Y es así, es cierto porque es así.  
 —En el colegio de mis hijos pasa eso.  
 —No quería decir eso pero es así, en general. Ahora mismo las ayudas se las están dando a los extranjeros porque tienen menos nivel económico, por lo que sea.  
 —A la hora de entrar en los colegios tienen más derechos que tú.”

(G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)

—El caso es que todo el mundo quiere integración pero que el niño no se junte con los moros ni con...  
 —Oye, les obligan a eso porque lo que no hay derecho es que por ejemplo, la Divina Pastora, que tengo una amiga que está allí que está en el Puente de Vallecas, que eso ha sido un colegio de los mejores, de los mejores que ha habido. Bueno, pues esta amiga, se han metido musulmanes en el colegio...  
 —Tienen que cogerlos  
 —No, pero con los musulmanes que hay el comedor no dan cerdo o sea que el resto no come cerdo...  
 —Claro.  
 —Entonces, eso no hay derecho, ¿me entiendes? Porque claro lo que no pueden hacer es ponerse en la cocina y decir esto, esto, esto y esto. No, solamente se puede hacer si un niño está enfermo, nada más. Lo demás... entonces ¿qué hacen? Los macarrones con chorizo, que les vuelve locos a los críos, pues no lo hacen.  
 —Claro.  
 —Y además como es ningún día, podría ser los viernes.  
 —Entonces, eso es lo que nos hace chocarnos, pues no señor, que hagan...  
 —El régimen de aquí es éste y si no quiere comer pues no lo coma...  
 —Claro, que vaya a otro sitio a comer.  
 —Claro, pero como ellos van y se meten y empiezan llorando y luego una vez que llevan un año en el colegio ya se hacen los dueños, ¿me entiendes? Entonces ahí es donde está lo que digo yo, va a llegar un momento en que nos vamos a volver racistas.  
 —Nos tenemos que adaptar a ellos.  
 —Claro, nos tenemos que adaptar.  
 —...a ellos.

—Y eso no hay derecho, que el colegio no coma cerdo porque haya 20 niños musulmanes.

—Ya.

—O tú vienes a un colegio religioso, sabes lo que tienes que hacer, lo primero la religión nuestra...

—Exactamente.

—...y después a estos hábitos y si no vete a un colegio laico y ahí búscate la vida.

—O que no se queden los niños al comedor.

—Claro.

—Entonces, claro como están venga a dar... con perdón, por culo, pues ¿qué pasa? que, claro como no hay una cosa... y nos están enfrentando, están haciendo que nos enfrentemos y al final se salen con la suya y nos vamos a enfrentar...

—Sí." (G6: MIXTO/URBANO/ALTA)

Por otro lado, más allá de lo que llegan a considerar como una merma de los derechos que les corresponden como ciudadanos españoles, también consideran que el creciente alumnado inmigrante no sólo impregna los centros educativos de sus costumbres y hábitos, sino que también contribuye a acrecentar problemas relacionados con la precariedad, la pobreza y el choque de culturas, todos multiplicados por la masificación de alumnado en la que tienen lugar. Problemas que tienen que ver con situaciones de violencia dentro de los propios colegios (peleas, robos, amenazas), pero también con aspectos académicos como que el grupo, la clase, se resienta y se retrase como consecuencia de que cierta parte del alumnado no ponga interés, no asista, cree desorden o, simplemente, no pueda seguir el ritmo general por no expresarse ni entender adecuadamente el castellano.

—Hay barrios que los colegios públicos los están convirtiendo en unos guetos...

—Sí.

—...con gitanos, muchísimos inmigrantes. Yo no tengo nada en contra de ello, pero yo he llevado a un concertado a mis hijos, dentro de un barrio obrero como es en el que yo estoy, más que nada porque yo creo que dificulta la buena marcha de la educación con tantísimas nacionalidades y tantísimas etnias...

—Incluso en muchísimos casos su propia integridad.

—...y no por el público porque como instalaciones, el público tiene mejor instalaciones muchas veces que muchos concertados y privados, puesto que está subvencionado por el Estado, pero es el tipo de gente que meten, que mezclan demasiado, incluso llega a haber un... un equilibrio, o sea una cantidad de gente inmigrante mucho mayor que incluso españoles. No es tema de racismo ni nada, es simplemente que dificulta el... la educación de... los demás niños...

—...están muchísimo más retrasados."

(G8: HOMBRES/TRABAJAN AMBOS/MEDIA)

*—El año pasado tuve yo una conversación con una profesora en el colegio de mi niña, que era interina, eh... Yo había oído que, bueno había oído no, experimenté que esa profesora pues... a mí personalmente no me gustaba. Era, como muy pasota, como os comentaba antes. Entonces, pues una vez que estuve hablando yo con ella, le comentaba que... yo no sabía si era de la clase o era a nivel general, el nivel que había en el colegio yo lo veía muy mínimo, muy pequeño, muy bajo. Que yo creía recordar que cuando yo tenía esa edad iba más avanzada. Entonces me comentó, que bueno, que era a nivel general por orden ministerial. Entonces claro, la razón que me dio, el motivo que me dio, es que ahora mismo en la actualidad, hay muchos inmigrantes que vienen con problemas de que... no saben la enseñanza, no saben el idioma. Entonces, para... eh, adecuar, para bajar el nivel, para facilitarles eh... los recursos a estas personas, bajan el nivel de enseñanza a todos los niños en general, tengan problemas o no.*

*—En un público... en uno privado, no.* (G3: MIXTO/CAM/BAJO)

En buena medida, toda esta serie de argumentos justifica la elección por muchos padres de la enseñanza privada (sin cupos, con menos alumnado inmigrante y en torno a niveles económicos superiores), o su aspiración a la misma (“si me lo pudiera permitir...”), alimentando el debate y la polémica. El discurso general esconde una idea que en la mayoría de ocasiones se dejaba ver de forma implícita, e incluso en grupos concretos se explicitaba: la educación entre “iguales” o con los “iguales” (clase, religión, costumbres), como adecuada manera de adquirir un sistema educativo “equilibrado” y “aprobématico”, pero indudablemente tendente a la estratificación social y a la perpetuación de nichos poblacionales<sup>5</sup>.

*—Yo creo que eso quizá es un problema de los colegios públicos o privados. Mmm... Diferenciando... pues eso, de que en uno público te pueden tener ese tipo de amistades, o relaciones con ese tipo de gente o de niños que tú no quieres que tenga tu hijo, claro. Y en uno privado, pues eso no suele pasar. No suele pasar porque claro, el nivel económico... está mucho por encima. No es por otra cosa, claro.*

*—El tema de las amistades... Complejo.*

*—A mí sí me preocupa mucho y de hecho nosotros... que ya son seis años, sí que nos estamos planteando, y pensando, qué cosas apuntarla a grupos de estos... De gente que hace salidas a la sierra, ir con ella... también suena, o sea que hay de todo, ¿no? Pero sí, los fines de semana pues hacen sus salidas, y esas cosas, claro, y meterlas en un grupo... Sí lo aprecio mucho, meterla en un grupo.*

---

5. Nichos que, a menor escala, también se llegan a reclamar dentro del propio colegio: clases y comedores diferentes para alumnos “diferentes”.

—Lo que pasa es que yo creo que también, mmm... muchas veces intentamos meterles en una burbuja y...

—...protegerlos...” (G3: MIXTO/CAM/BAJO)

“—En los últimos años... Las clases acomodadas han ido a la privada y los que no hemos podido nos hemos quedado en la pública. Y se ha abierto una brecha muy grande, sobre todo los padres hacen también mucho de oídas planteamientos de... no, es que en el colegio de tal, este público que comentabas tú hay mucho extranjero, mucho tal... siempre hay un pequeño resquemor de decir, mis hijos que van ahí y van gitanos y no sé qué...” (G9: HOMBRES/TRABAJA UNO/MEDIA)

“—Se han creado como dos vías. Una, aquellos eh... padres que no tienen recursos, o que no tienen expectativas educativas, y mandan a los niños a los colegios públicos, y aquellas otras madres que tienen recursos o expectativas educativas e intentan mandarlos a colegios concertados o privados. Entonces, esa es la tendencia que tenemos en nuestra sociedad. Los dos sitios paralelos, y la escuela pública... resumiendo: ¿para qué está quedando la escuela pública? Ni más ni menos, que para los más desfavorecidos, o para personas que tienen menos recursos económicos

—Pero ¿por qué?

—A nivel mental, porque se puede ser rico, pero si no hay una cabeza amueblada...

—Por eso... que la enseñanza pública esté quedando para los que no valen, por así decirlo, para los que no sirven. Eso será lo que se está fomentando...

—En Madrid es muy claro...

—Básicamente, en Madrid, es posible, es posible que sí que vayamos por ese camino...

—En Madrid sí, de hecho, en el centro...

—Lo que marca es las expectativas educativas de los padres, y las expectativas económicas...

—Eso se está permitiendo por el tipo de política que se está haciendo. Si yo dejo a un colegio subvencionado que elija a los alumnos, ¡ah!, pues claro. Pero no es por que, es lo que, es por que... pero entramos en otro tema, claro.”

(G10: DOCENTES PRIMARIA/PÚBLICOS)<sup>6</sup>

Sin entrar a valorar con más detalle un discurso que se escapa a nuestro ámbito de análisis, y sin dejar de señalar que también encontramos voces que discrepaban del mismo (eso sí, en ningún momento lo suficientemente fuertes como para acallar el discurso), no podíamos obviar un asunto que se presentó de forma tan apabullante y con tanta crudeza.

6. Esta cita encaja perfectamente con la idea apuntada en la nota a pie de página que abre el presente capítulo, en relación a las características especiales de Madrid en relación con el tema educativo (educación académica) que nos ocupa.

# CAPÍTULO CINCO

---

## Conclusiones y debate social

Comenzábamos el informe desde la hipótesis de la confianza en la educación, y lo cerraremos dejando necesariamente abierto un escenario de debate, en el que es manifiesto un alto grado de preocupación por aquélla. Probablemente porque la expectativa está llena de interrogantes, y más en el contexto que hemos ido describiendo.

El debate es evidente, y no en vano en las fechas de cierre de esta investigación hemos encontrado en los medios de comunicación muchas referencias que apoyan algunas de las ideas que se han presentado. El debate está en agenda. Así, a comienzos del mes de febrero de 2005 se presenta el informe “La opinión de los profesores sobre la convivencia en los centros” (Centro de Innovación Educativa e Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo), en el que el 64% de los docentes considera necesario reforzar la disciplina educativa y el 90% piensa que los conflictos provienen de las familias (*El País*, sábado 5 de febrero de 2005).

Como se ve, datos que coinciden exactamente con algunas de las conclusiones básicas de nuestro estudio. Volviendo al cual debemos señalar, como elemento enormemente significativo, que, independientemente de los contenidos concretos y del análisis que se haga sobre cada uno de ellos, siempre presenta, como una de las cuestiones más expresivas, una discrepancia, que se manifiesta tozudamente, cuando son comparadas las opiniones respecto a las mismas cuestiones entre los distintos actores: profesores, padres y alumnos.

Antes de pasar a resumir los principales resultados presentados a lo largo del informe hemos querido aprovechar uno de los artículos publicados en estas fechas que

enmarca, de forma irónica, este debate: “Herodes, ese gran hombre” (Antonio Martínez, *El País*, domingo 13 de febrero de 2005). Dice así:

*“Hubo reunión escolar. Las profesoras advirtieron con severidad de que detectan en el alumnado cierta falta de sentido de los límites. Entre los padres, expresiones de asombro: ‘No lo dirá por el mío, que a lo mejor sí es un poco tal, pero es que está en la edad.’ Un poquito más de charla y turno de preguntas. Miradas de reojo. Uno se rascó el cogote. Otro se hurgó la oreja. En esas sillas bajitas no hay forma de acomodarse. Finalmente, una madre pidió la palabra y planteó una duda: ‘Mi hija empieza a plantar cara a su padre y no sabemos qué hacer.’ Otro padre habló: ‘Mi hijo también me pega.’ Otra: ‘Mira qué arañazo.’ Otro: ‘Es que cierra el puño para dar con los nudillos, el muy cabrito.’ Si la reunión dura media hora más, de allí sale organizado un somatén contra los niños. Los más inexpertos quedaron consternados: ‘Si esto pasa ahora, cuando apenas tienen dos años y van a la clase de las ardillas, ¿qué será de nosotros el año próximo, cuando se conviertan en hipopótamos y ya sean tiarrones de tres años? Acudiremos a estas reuniones con moratones y el brazo en cabestrillo. A los niños habrá que colocarles pulseras conectadas al juez.’*

*Los niños están mimados. Es una coincidencia tan general que merecería un pacto de Estado y una comisión de investigación: estado de la infancia. Se ha publicado otra encuesta: el ochenta y pico por ciento de los profesores cree que los padres ejercen escasa autoridad sobre sus hijos. Eso, los profesores de enseñanza media. Pues ya verán cuando lleguen las nuevas hornadas. Se anuncia el Apocalipsis: enseñantes convertidos al herodismo, bandas callejeras de bebés imponiendo su ley.*

*En defensa de los niños hay que alegar: a) los niños no se educan solos; b) los niños no son los únicos mimados. Cuanto mejor vivimos más fina tenemos la piel. Esto vale para pequeños, medianos y grandes. La diferencia entre contra-tiempo y catástrofe está un poco diluida para los adultos, raro sería que se transmitiera bien a los niños; pero a los niños se les usa de ejemplo negativo para todo. A los nacionalistas se les describe como niños consentidos, ‘ahora quiero esto, ahora quiero lo otro, y si no me lo das rompo el juguete.’ También a los europeos nos ven como niños malcriados: no queremos responsabilidades militares, y exigimos a quien sí las asume que actúe a nuestro gusto, y si no no te ajunto, y Bush, tonto, malo y le pego.*

*¿Desea usted mano dura para sus hijos? Sí, siempre que la administren en la escuela. Ah, si consiguiéramos que la autoridad la ejercieran en la escuela, y que en la tele dieran contenidos educativos de cinco a nueve, los padres podríamos vivir libres de obligaciones y responsabilidades, felices como niños.*

*Un chiste de Miguel Gila: ‘Yo a mi padre le respeté siempre mucho. Hasta que cumplí los cuarenta años no le pegué la primera paliza.’ Para actualizar el chiste, cámbiese años por meses. En ese salto hay cincuenta años de la historia de España, de la posguerra civil al siglo XXI. Más no se puede progresar...”*



Desde el propio título de la investigación se alude a una “brecha generacional”, que señala las teóricas diferencias a las que los “nuevos” padres y madres (quienes tienen hijos menores de seis años) se enfrentan en su labor como educadores, en relación a las circunstancias a las que se enfrentaron los adultos de generaciones anteriores, y principalmente en relación con el contexto educativo y las experiencias que vivieron ellos mismos como hijos e hijas. Pues bien, pese a que desde la teoría se afirma lo positivo de la evolución de los modelos educativos imperantes (más autoritario y rígido antes; más cercano y flexible ahora), los discursos están cargados de argumentos que indican firmemente que los padres y madres de ahora añoran una educación capaz de establecer con mucha mayor claridad unos límites y unas referencias de comportamiento que, en última instancia, facilitarían su labor. Así, mantendrían teóricamente la mayoría de esos referentes, pero cambiando las formas (flexibilizando la rigidez, fundamentalmente), en una pirueta que daría origen al modelo educativo que asumen ideal: indiscutible autoridad y ejemplaridad frente a los hijos, acompañada de un talante de cercanía y cariño; todo lo cual facilitaría que éstos adquirieran las armas necesarias para enfrentarse a la sociedad desde la responsabilidad, el respeto, la reflexión y la madurez. Pero claro, la puesta en práctica es otra cosa.

Lo interesante del discurso radica en el hecho de que estos padres y madres apelean a los principios de una educación que es la que dicen que recibieron, aunque los referentes de la misma son de hace bastante más tiempo. Parece pues que tienden a volver algo más atrás en la historia, para así encontrar ciertas pautas que alivien determinadas sensaciones de impotencia a la hora de enfrentarse a su labor, a diferencia de las generaciones de padres y madres inmediatamente posteriores al cambio político.

A la luz de lo observado en esta investigación, resulta sorprendente la identidad con los comentarios y vivencias de los padres y madres del estudio realizado con anterioridad (*Hijos y padres: comunicación y conflictos*), ya citado en la introducción, en las principales líneas de análisis que atañen a esta investigación y se constituyen en puntos de partida de la misma. Y decimos que resulta sorprendente teniendo en cuenta que en este caso los hijos e hijas no han cumplido todavía los siete años, mientras en el anterior estudio los hijos tenían más de catorce años, lo cual presupone diferentes problemas, vivencias y dificultades. Sin embargo, volvemos a escuchar a los padres y madres hablando de los hijos y de la relación con ellos, dando por hechos los mismos tópicos que los padres y madres que se enfrentan ahora con adolescentes. Tópicos que se resumen con la misma metáfora bélica: los hijos ganan la batalla.

En esta línea, se asume el discurso social sobre los niños problemáticos (sin respeto, sin modales, egoístas, acomodados...), convirtiéndolo en realidad. Pero esto resulta especialmente sorprendente por cuanto no podemos obviar que nos referimos a niños muy pequeños, que como los propios adultos señalan, están en el momento de comportarse como “esponjas” que absorben y reproducen todo aquello que ven

a su alrededor. Es por tanto un discurso que tiende a dejar de lado gran parte de la responsabilidad educativa de los padres respecto a unos niños que parece que vienen al mundo con determinados problemas “de serie”. Si la educación debe solucionar los problemas que se le plantean a la sociedad a medio o largo plazo, resulta chocante que el problema mismo de la sociedad sean los niños... pequeños.

En función del símil bélico que plantea la relación entre padres e hijos como una lucha de intereses, parece necesario preguntarse si tal planteamiento resulta natural en un momento en que los hijos son muy niños todavía. Fundamentalmente porque los “intereses” de esos niños, como “esponjas” que son, se irán construyendo a partir de la pautas y valores que protagonicen su crecimiento. Entonces conviene poner la vista en cuáles son las cuestiones que centran al día a día de la “batalla”, momento en el que encontraremos importantes claves del discurso. Si una de las principales quejas de los padres es la de asistir a una generación de niños caprichosos, egoístas y consumistas (visión agravada por la comparación con los niños que ellos fueron, felices “con un balón y una caja de cartón”), la “batalla” presentará su principal escenario de lucha en la resistencia a “ceder a los caprichos” de unos niños mal acostumbrados y que no valoran lo que tienen.

No tiene sentido afrontar esta visión de unos niños “caprichosos” como situación independiente a un contexto social que los propios adultos reconocen, no sólo como realidad, sino como fruto de su propia actuación y comportamiento, del cual aprenden y al cual imitan sus hijos. El salto constante entre el comportamiento de los más pequeños como una realidad independiente a su propio comportamiento como adultos ejemplarizantes, y la asunción de una dinámica social que condiciona el desarrollo de esos niños, se constituye en uno de los principales ejes que siembran de contradicciones el discurso de padres y madres. Pongamos en palabras de otros el germen de tal contradicción; como se decía en el artículo de Antonio Martínez que acabamos de ver “a) los niños no se educan solos; b) los niños no son los únicos mimados. Cuanto mejor vivimos, más fina tenemos la piel. Esto vale para pequeños, medianos y grandes (...) pero a los niños se les usa de ejemplo negativo para todo.”<sup>1</sup>

Pero la contradicción tiende a resolverse por el lado que menos preocupaciones ocasiona a los adultos, en el sentido de que les aleja del espejo en el que se refleja su responsabilidad frente a sus hijos y frente a la sociedad de la que forman parte. Si el conjunto de la sociedad (los valores imperantes, las dinámicas de socialización...) es el cajón de sastre al cual atribuir que los niños se comporten de la manera en que lo hacen (además de porque son niños y “están en la edad”), la responsabilidad individual se diluye en el colectivo. Así, pese a reconocer que todos tienen su parte de culpa en el hecho de que la sociedad sea tal como es, la asunción de que los comportamientos individuales han de plegarse a las corrientes y los condicionantes colectivos induce a aceptar la inevitabilidad de ciertas cosas que vienen

---

1. Antonio Martínez (2005). “Herodes, ese gran hombre” (op.cit.).

“dadas”: la sociedad en la que crecen sus hijos, a pesar de todo el esfuerzo que realicen los padres, presenta características concretas contra las que no se puede luchar y a las que hay que adaptarse (el consumismo, la competitividad, la hiperformación, la sobreprotección...).

En este punto entran a debate las diferencias entre las que serían las teóricas prioridades educativas de los padres, y las que se constituyen en auténticas prioridades vitales y sociales. Tal es el reto que se presenta como la verdadera “batalla” de los padres, que habrán de encontrar el equilibrio en el intento o no de resolver la dicotomía entre el deber ser teórico y lo que realmente interesa para procurar una “adecuada” socialización de los hijos (que sean “normales”); en un plano más genérico, la dicotomía que ya apreciábamos en *Valores sociales y drogas* (FAD, 2001), entre los valores bienpensantes y generalmente asumidos como “buenos” (tolerancia, solidaridad, respeto), y los valores verdaderamente “operativos” en la sociedad actual (competitividad, individualismo, preparación académica). Eso sí, con la familia siempre situada en el vértice superior de la pirámide de valores, algo que contribuye aún más a alimentar la confusión ante la disyuntiva: la familia ha de poner las bases para transmitir convenientemente los primeros, pero sin descuidar la asunción de los segundo como única manera de “sobrevivir” en la jungla en que parece convertirse nuestra sociedad.

En el plano de lo concreto, a lo largo del desarrollo de los grupos de discusión hemos asistido a diversos ejemplos de ese tipo de dicotomías a las que padres y madres han de enfrentarse en el cotidiano transcurrir de los días: entre la necesidad de pasar el mayor tiempo posible con los hijos y la asunción de que éstos nunca tienen la suficiente formación para enfrentarse a la competitiva sociedad (clases extraescolares que no les dejan tiempo ni para jugar); entre los beneficios de insertarles de pleno en la sociedad de la información y la tecnología (que tengan ordenadores, consolas, televisión...) y el riesgo de que el micromundo en que se convierten sus habitaciones, donde tienen de todo, les aisle del entorno; entre la necesidad de que los niños se relacionen con otros niños y la preocupación por protegerles del ambiente hostil en que se constituye la calle; entre la pretensión de que valoren lo que tienen y no sean caprichosos y el ansia por darles todo aquello que ellos mismos no tuvieron; entre la intención de crear niños autónomos y la preocupación por no ocasionar que sean marginados por el grupo de pares o el grupo de referencia social; entre la asunción de que la labor de educadores requiere de dedicación, tiempo y sacrificio, y la realidad de complicados horarios laborales que les inducen a tomar decisiones cómodas y despreocupadas (“que no me moleste, que estoy cansado”), etc., etc., etc.

En definitiva, asistimos a una continua disyuntiva entre lo que se supone que está bien y lo que verdaderamente se quiere y se puede hacer, enfrentados con algo que llega a ser un empeño en que las cosas “deben ser” como no nos gustan o como no estamos capacitados para asumir que son. En ese desequilibrio entre el “deber ser” y el “ser” encontramos buena parte de los quebraderos de cabeza de padres y madres, por cuanto se observan a sí mismos en la tesitura de educar teóricamente

en una serie de valores de difícil traducción práctica, así como de reprender determinados comportamientos cuyo origen pueden encontrar los niños en la mera observación de la actitud de los adultos que les rodean. Y en esa situación de cierto vacío, ocasionada por la falta de referentes claros, los valores que se priorizan serán las normas de comportamiento, los “modales”. Así, el niño “bien educado” será aquel que se “porte bien”: que no conteste a los adultos, maneje las claves de la cortesía cotidiana (dar los “buenos días” y las “gracias”, saludar con “educación”...), sin detrimento de que muestre la rebeldía y la irresponsabilidad que corresponde a su condición de niños (“están en la edad”).

Ante un panorama en que los adultos afirman que hacen lo que pueden para que los niños vayan “saliendo adelante”, la exigencia de ayudas externas al núcleo familiar es constante y justifica buena parte de las quejas y lamentos. Pese a que existe un acuerdo generalizado respecto a la idea de que las cosas más importantes se aprenden en el seno de la familia, y que por tanto son los padres los principales responsables de la educación de los hijos, la queja de éstos respecto al papel de maestros y docentes se sitúa en el centro de la discusión sobre su propia labor como educadores (la de padres y madres). Es decir, que en casa se hace todo lo posible (sea o no cierto) es algo que se da por hecho, lo que conduce a que, en la mayoría de las ocasiones, hablar sobre educación se asimile con hablar sobre el colegio y el sistema educativo académico.

Hemos querido resaltar en todo momento que el objetivo del estudio pretendía profundizar en las claves de la educación desde las diferencias generacionales percibidas por los padres y madres entre su propia socialización y la de sus hijos e hijas. Sin dejar de mostrar ocasionales *mea culpas* (diluidos en lo difuso de ser un “problema de la sociedad”), los padres asumen no tener suficiente tiempo que dedicar a sus hijos, hecho por el cual multiplican la responsabilidad del colegio, al tiempo que se muestran tremendamente críticos con la labor de los docentes (no “educan” ni me facilitan mi labor), siempre desde la autoridad moral que les otorga ser los padres, principales responsables: a mis hijos los educo yo... pero necesito que me ayuden (o que lo hagan por mí).

Tampoco se puede pasar por alto lo que a esta parte del discurso aportan los estereotipos de género. Los padres no tienen tiempo, nunca lo han tenido, pero las madres, que deberían estar siempre, ahora no están lo suficiente. Entre la asunción de la realidad como necesaria, en la mayoría de los casos, y la crítica velada, en otros, lo cierto es que sobre las madres sigue recayendo el peso del ritmo social. Hemos insistido en las contradicciones de este discurso, entre la teoría de la presencia de la madre abnegada y las realidades de los tiempos familiares que alejan del hogar a todos los miembros de la familia, pero no podemos dejar de señalar en las conclusiones el mantenimiento de esta presión emocional hacia las madres.

Mientras tanto, los profesores dan la vuelta al planteamiento, en un discurso que seguramente condiciona reactivamente una buena parte de la actitud tan crítica de los padres: padres y madres descuidan su labor y pretenden que “les eduquen” a los

hijos, al tiempo que ponen constantes trabas (por intromisión o por omisión), fundamentalmente en el momento en que la labor educativa de los profesores hace que los padres tengan que enfrentarse a sus problemas y carencias.

Ambos planteamientos, confrontados en muchos aspectos, no dejan de coincidir en un elemento esencial (desde distintas perspectivas, claro): la familia es la que tiene que educar, pero cada vez educa menos.

Y si la familia no educa, y los profesores se sienten deslegitimados para ello, serán los agentes que predominan y dominan la sociedad los que se erijan en principales medios socializadores y de conocimiento para los niños: grandes medios de comunicación, modelos de ocio y patrones de consumo. Cuando la situación en casa se hace muy permisiva como estrategia para evitar conflictos (“que me dejen tranquilo”), y los niños tienen en su mano enormes posibilidades de elección sin mucho criterio y casi sin mesura (hacer lo que quieren y cuando quieren), encajar en un sistema educativo formal y reglado en el que no pueden ni deben tener tal capacidad de escoger lo que quieren en cada momento, ocasionará buena parte de los conflictos que se observan a diario en las aulas de colegios e institutos.

En el discurso que sitúa al colegio en el centro de cualquier debate sobre “educación”, se observa con la mayor de las crudezas la quiebra entre el “deber ser” y el “ser”, fundamentalmente en torno a la convicción real respecto a los valores de integración y solidaridad. Integración asumida como necesaria en tiempos de globalización, y solidaridad como algo que se da por hecho, aunque la práctica destapa la manera en que interpretan ambos valores: que “integren” y sean solidarios otros, que yo no quiero sufrir los problemas asociados a esa integración. Todos los asuntos relacionados con la inmigración destacan en el fondo de los argumentos que dan lugar a esta discusión, como pudimos constatar de forma abrumadora a lo largo de la investigación.

Más allá de este tipo de discusiones se esconde la asunción o el reconocimiento del aprendizaje de estatus como uno de los aprendizajes fundamentales de integración social y de futuro personal. Socialización como integración entre los iguales, en el lugar que te corresponde y en el que te reconocerán. A partir de ahí, cada hijo habrá de navegar entre las olas del mercado como buenamente pueda, pero sólo después de que los padres hayan cumplido la misión de asegurar que se someten a una competitividad “entre iguales”. Porque, no lo olvidemos, en función del difuso concepto actual de “joven” o de “juventud”, el proceso de socialización sólo se entenderá completado una vez que el joven encuentra trabajo, se integra en el mercado (como “productor”) y, al fin, traspasa la frontera de la “responsabilidad”.

Sólo que el proceso de integración en el mercado, en nuestro contexto, está recubierto del discurso, como valor, de la igualdad de oportunidades. Y los discursos no parecen tener muy clarificado este valor, una vez más, cuando ha de aplicarse a uno mismo, a su familia. La igualdad de oportunidades se concibe bajo el parámetro de igualdad entre iguales, y parece bastante alejada la posibilidad de apostar, personal-

mente, por la igualdad de oportunidades entre diferentes. Y claro, en nuestro contexto, esta realidad marca, también consistentemente, a la inmigración como expresión de la desigualdad. Lo marca y, por lo que parece, tiende a ratificarla como situación de futuro: que los hijos se eduquen en el mismo entorno que los hijos de inmigrantes les alejará de las posibilidades deseadas por los padres y madres.

En esta búsqueda por encontrar el lugar entre los “iguales” (mi hijo será tan “igual” como el resto, valga la broma), la diferenciación entre la enseñanza pública y la privada encuentra su razón de ser, alimentando encendidos debates que copan gran parte del minutaje de cualquier conversación sobre “educación” que se precie. Enumerar y defender con vehemencia las ventajas o desventajas de una u otra entra pues de lleno en un discurso más amplio (y menos explícito) relativo a la defensa o aspiración de estatus social. Y ello a pesar de que la discusión esté salpicada de referencias a la pérdida de valores en una (la escuela pública, que se tambalea al ritmo de la sociedad), y a la esperanza por recuperarlos en que parece constituirse la otra (punto en el cual suele asociarse la preferencia por la privada con el auge de la enseñanza religiosa, que rememora valores como la “ética” o la “disciplina”), aunque sea en base a modelos educativos que recuperan elementos de los que rechazaban en su propia infancia.

Frente a todo esto, los maestros se sitúan entre la desesperación de ser conscientes de que se les exige algo que no pueden ofrecer, y la asunción absoluta de las contradicciones que se les proyectan. A pesar de asumir el papel de resolver el imposible, y a pesar de todos los disgustos que les ocasiona su implicación en la misión, el alto componente vocacional propicia que muchos de ellos sigan comprometidos con su trabajo.

*“Intentar enseñar es casi siempre una dura tarea. Entramos en el aula con la ilusión de transmitir conocimientos, de compartir experiencias, de recibir respeto y, si cabe, afecto y agradecimiento. La mayoría de los profesores vocacionales amamos la dialéctica y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Pero salimos del aula irascibles, desolados, apesadumbrados; en fin ‘humillados y vencidos.’ Nos sentimos solos, incomprendidos por una sociedad que sólo quiere tener a sus retoños resguardados y seguros mientras los adultos acuden a sus trabajos. A muy pocos les importa la calidad educativa y casi nadie valora el esfuerzo intelectual. Formar futuros ciudadanos capaces de convivir en democracia no parece una tarea muy noble. Pareciera que la enseñanza es el atajo laboral que escogen los vagos para librarse del trabajo, ése que hacen el resto de los ciudadanos respetables.*

*Nuestros estudiantes no valoran el trabajo porque la sociedad no lo valora, y no respetan a sus profesores porque la sociedad no les respeta. Con este desolador panorama no debe sorprendernos que, cada día, un profesional de la educación tire la toalla, y que sienta luego el regusto amargo y salado de sus lágrimas cayendo sobre su soledad y su desesperanza (...).”*

M. Luisa de la Peña. EPS, domingo, 6 de febrero de 2005

Ello, con los matices que aporta la diferenciación según docentes. Desde la enseñanza privada, asumiendo su realidad diferencial y la demanda específica que se les hace, poniendo el énfasis en restar preocupación a los padres y madres respecto a unos niños que acusan los problemas de la sociedad en la que crecen. Desde la pública reconociendo su tarea en la otra realidad, la de la enseñanza igualitaria, con dos líneas argumentales en función de los tramos educativos estudiados: los docentes de primaria acusando las contradicciones entre las demandas y las posibilidades con que cuentan, máxime cuando dan cuenta de las dificultades sociales a las que se enfrentan en los centros y con sus alumnos; los docentes de la enseñanza estrictamente infantil, reconociendo también las dificultades, las trabas de la organización escolar y la falta de apoyo que reciben, pero manifestando una apuesta total por la tarea<sup>2</sup> que tienen entre manos, con niños y niñas tan pequeños con los que todavía están a tiempo.

En cualquier caso, y en líneas generales, también asumen buena parte de las exigencias externas a su profesión, fundamentalmente las relativas a la necesidad de que los sistemas educativos y planes de estudio de los que forman parte, excesivamente rígidos y encorsetados, se adapten a una sociedad que casi siempre va por delante de ellos: formación continua, especialización, adaptación a las nuevas tecnologías y a los nuevos problemas, etc. Todo ello requiere de la predisposición activa del profesorado.

En esta línea de análisis y reflexión continua (el tema parece requerirlo, ya que la materia con la que se trata no es otra que el futuro de la sociedad), desde los ámbitos educativos, principalmente públicos, se reclaman medidas para mejorar la convivencia en las aulas, en el siguiente sentido: mayor autonomía en las decisiones relativas al alumnado, tanto en cuestiones formativas como sancionadoras; normativa que regule la responsabilidad de las familias, así como el trato con los ayuntamientos y demás administraciones; adaptación de los recursos a las necesidades y a los casos concretos, que procure una distribución equilibrada entre los centros (incluyendo esto la distribución de la población inmigrante); creación de nuevos perfiles profesionales, adaptados a las necesidades; etc. Paradójicamente, las principales confederaciones de padres de alumnos tienden a estar de acuerdo con este tipo de propuestas, aunque suelen invertir el sentido de algunos puntos: “muchos padres se quejan de que cuando intentan implicarse con los institutos se chocan contra un muro.”<sup>3</sup>

---

2. Hay que hacer constar que la perspectiva educativa en la que se manifiestan los docentes de la escuela pública infantil no es una realidad generalizada en el Estado y corresponde al modelo de la Comunidad de Madrid, que es donde se hicieron estos grupos de docentes. En otras comunidades autónomas el nivel infantil de escolarización está organizado desde el parámetro más asistencial que educativo, centrado en la “guardería”.

3. Argumentos desgranados del artículo aparecido en el diario *El País* el 28 de febrero de 2005, bajo el título “Recetas para mejorar la convivencia en las aulas”. En él se recogían las conclusiones obtenidas en un foro en el que se reunieron 130 directores de centros educativos, convocados por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Además, el artículo también recogía las impresiones al respecto de la confederación laica de padres de alumnos (CEAPA).

Por todo ello, los lugares de encuentro y canales de comunicación entre ambos tienen que ser posibles y adaptables a las situaciones concretas. Porque, cuando desde los colegios se cita a los padres de los alumnos por cualquier razón y sólo asisten los padres de quienes “van bien” y no los padres de quienes plantean algún problema, es que algo falla.

Tras todo lo escuchado y analizado, el panorama sólo parece plantear un aspecto respecto al cual existe total y general acuerdo, pues padres, madres y docentes lo asumen como cierto: la labor entre docentes y padres ha de ser conjunta y debe fundamentarse en la coordinación y complementariedad de unos y otros. Una coordinación efectiva multiplicará la capacidad educativa frente a los niños, mientras la descoordinación o dejación de responsabilidad de unos u otros la restará.



# BIBLIOGRAFÍA

---

- Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.
- Conde, R. (comp.) (1982). *Familia y cambio social en España*. Madrid: CIS.
- Conde, F. y Rodríguez, E. (2001). "La crisis del modelo de pacto social". *Revista de Estudios de Juventud*, 54. Madrid: INJUVE.
- Cruz Cantero, P. (1995). *Percepción social de la familia en España*. Madrid: CIS.
- Cruz Cantero, P. y Cobo, R. (1991). *Las mujeres españolas: lo privado y lo público*. Madrid: CIS.
- Elzo, J. y Andrés Orizo, F. (dir) (2000). *España 2000: entre el localismo y la globalidad. La Encuesta Europea de Valores en su tercera aplicación, 1981-1999*. Madrid: Universidad de Deusto/ SM.
- Flaquer, L. y Soler, J. (1990). *Permanencia y cambio en la familia española*. Madrid: CIS.
- Garrido Medina, L. y Gil Calvo, E. (eds.) (1993). *Estrategias familiares*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lasen Díaz, A. (2000). *A contratiempo. Un estudio de las temporalidades juveniles*. Madrid: CIS.
- Lipovetsky, G. (1990). *El imperio de lo efímero*. Barcelona: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (1999). *La tercera mujer: permanencia y revolución de lo femenino*. Barcelona: Anagrama.
- Luhmann, N. (1996). *Una introducción a la teoría de sistemas*. Lecciones publicadas por Javier Torres Nafarrate. México: Universidad Iberoamericana.

- Marina, J.A. (2004). *Aprender a vivir*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Megías, E. (dir.) (2001). *Valores sociales y drogas*. Madrid: FAD.
- Megías, E. (coord.) (2002). *Hijos y padres: comunicación y conflictos*. Madrid: FAD.
- Meil Landwerlin, G. (2000). *Imágenes de la solidaridad familiar*. Madrid: CIS.
- Palacín, M. (2000). "Composición grupal e influencia en el proceso grupal". En Caballero, Méndez, Pastor (eds.), *La mirada psicosociológica: grupos, procesos, lenguajes y culturas*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Reher, D.S. (1997). "Familia y sociedad en el mundo occidental desarrollado: una lección de contrastes". *Revista de Occidente*, 199: 112-132.
- Rodríguez, E. y Megías, I. (2001). "Estructura y funcionalidad de las formas de diversión nocturna: límites y conflictos". *Revista de Estudios de la Juventud*, 54: 9-34.
- Rojas Marcos, L. (1995). *Las semillas de la violencia*. Madrid: Espasa Calpe.
- Sánchez de Horcajo, J.J. (1979). *La cultura. Reproducción o cambio. El análisis sociológico de Pierre Bourdieu*. Madrid: CIS.
- VVAA (2000). *Dimensiones económicas y sociales de la familia*. Madrid: Fundación Argentaria Visor.