

Pensamiento postmoderno y familia

Elena Sánchez García
Universidad de Salamanca

Habitualmente existe una tendencia muy generalizada entre los estudiosos sobre temas familiares de analizar la estructura actual de la familia y los cambios que se han originado en la misma, desde una perspectiva casi exclusivamente sociológica. Es muy frecuente observar el fenómeno, del que tampoco soy ajena, que marca el énfasis en el que se colocan aspectos tales como la repercusión de la emancipación de la mujer, el proceso industrializador de las sociedades, la emigración del campo a la ciudad y un largo etcétera como causas que explican la actual dinámica familiar.

No obstante, hay fenómenos o líneas de pensamiento menos contemplados y que, sin embargo, pueden tener una mayor incidencia en el cambio familiar de lo que se pudiera sospechar a simple vista. Pongamos un ejemplo: Es frecuente asociar el fenómeno histórico de la Ilustración con la aparición del cientificismo propio del siglo XIX unido al fenómeno de la revolución Industrial, que tanto influyó en la generalización de la clase social burguesa en Occidente. La matriz teórica del pensamiento Ilustrado es un elemento causal, en algún sentido, de la aparición de una mentalidad subjetiva tan típica del *status* burgués de nuestro siglo. Este hecho puede, en gran medida, explicar el salto cualitativo que ha experimentado la mujer y, como consecuencia, la familia a lo largo del siglo XX. La razón estriba en que si se dota de una importancia fundamental a lo subjetivo se valora, prioritaria y consecuentemente, el «yo íntimo» de cada uno. Como corolario esto derivará en la asunción de criterios que supongan el afianzamiento del «yo»: independencia, realización personal (¿se había utilizado tanto este concepto en otros épocas?), libertad, conquista del señorío de uno mismo, etc., con el correlato de que, con frecuencia, estos valores se han colocado en oposición a los derivados de una vivencia familiar como si ésta supusiera un serio obstáculo para conseguir aquéllos. A partir de aquí pueden intuirse —unido a otros conceptos que analizaremos más

adelante— no pocos fenómenos que han revolucionado la vida social de Occidente y que han contribuido a que se acreciente la distancia entre lo personal y lo social, por un lado, y que el individualismo y la búsqueda de la felicidad personal se pongan por encima de otros valores de sobra conocidos y que son más típicos de la familia tradicional.

Un segundo ejemplo: Una fecha emblemática por el trasfondo ideológico que contenía es, sin duda, el mayo del 68 francés. Como bien señalan Gilles Deleuze y Félix Guattari ¹ esta revolución no llegó a tener una trascendencia social puesto que no dio lugar ni a una nueva existencia ni a una subjetividad diferente. Sin embargo, al lado de la fugacidad de sus efectos sociales se ha de situar el impacto cultural que produjo. Se tornan como prioritarias cuestiones que antes eran tratadas en círculos reducidos o en el contexto de élites, por ejemplo, los problemas en torno a la mujer, las relaciones sexuales, medio ambiente, minorías, delincuencia, etc. Como podemos observar, son cuestiones que ahora mismo están en la órbita de la reflexión actual y que marcan la preocupación dialogada desde diversas opciones de pensamiento en este final de milenio. Y hemos de reconocer que la familia, su papel, su dimensión y su sentido se encuentra seriamente impactada por estos problemas.

Los dos ejemplos que hemos utilizado no son sino referencias de un proceso conceptual más profundo que se encuentra en la base de ambos. Me refiero a la corriente de pensamiento que conocemos con el nombre de postmodernidad (término considerado impropio por no pocos autores) y que engloba corrientes y modos de pensar heterogéneos pero que sus consecuencias se perciben nítidamente y afectan a los diversos ámbitos de la vida individual y social del hombre actual. No obstante, la preocupación española sobre el tema, salvo estudiosos aislados, ha sido poco determinante. Como señala Pinillos ², «sobre todo este asunto hay una gran polémica en Occidente que inició Toynbee nada más terminar la II Guerra Mundial. Como nuestro país había llegado tarde y un poco a trompicones a la modernidad, el discurso postmoderno no le causó mucha impresión». Sin embargo, no hay duda que su trascendencia práctica se ha situado entre nosotros igual que en el resto de Europa; no es de extrañar que en estos momentos no se pueda repetir lo que Pinillos atribuye a la realidad intelectual española de hace veinte o más años.

¹ Cf. F. Vallespín (1995), *Historia de la teoría política*, Madrid, Alianza Editorial, p. 259.

² J. L. Pinillos (1997), *El corazón del laberinto* (Crónica del fin de una época), Madrid, Espasa-Calpe, pp. 9-10.

Pasado y presente de la familia

Este epígrafe nos enfrenta necesariamente con la dimensión histórica de la familia; es fundamental para conocer el presente saber cómo ha sido en el pasado y, aún más, reconocer los aspectos del mismo que tal vez todavía no han desaparecido del todo. A esta dimensión podemos acercarnos desde una doble perspectiva:

Primera.—Es frecuente encontrar entre los sociólogos la consideración histórica de que la realidad familiar ha atravesado por tres fases que denominan de subsistencia, de desahogo y de prosperidad. El factor socioeconómico subyace en esta clasificación y es éste el que determina el patrón de conducta del núcleo familiar en sus tres fases:

La primera se corresponde con el estado de *subsistencia*, cuando no de pobreza; origina una economía primaria en la que la familia se autoabastece por sí misma. En este momento, el trabajo de los hijos resulta fundamental para la economía del núcleo familiar y el esfuerzo económico de su crianza se ve recompensado por lo que producen. La preocupación educadora de los hijos suele ser poco significativa, y lo más frecuente es que sigan el camino trazado por sus progenitores.

La segunda fase se corresponde con la que hemos denominado como de *desahogo*, en la que subyace una estructura social más industrializada, fenómeno al que España se incorpora, en conjunto, tardíamente como es bien sabido. Se distingue este momento por corresponder a una sociedad postagrícola, urbanizada e industrial, dedicada a actividades fabriles y, en menor medida, al comercio. La educación de los hijos suele ser ya una preocupación de los padres pero, al requerir de una inversión elevada, las familias suelen buscar la promoción, al menos, de uno de los hijos y que sirva de motor para el resto de los hermanos. Esta nueva dimensión de la paternidad tiene diversas consecuencias prácticas: disminución de la natalidad, demanda creciente en favor de una educación universal y gratuita y, por último, una especial preocupación por el tránsito del adolescente a la vida adulta.

La tercera fase, de *prosperidad*, es la que representa la economía industrial de la abundancia. Estamos ante una sociedad evolucionada en la que los ciudadanos miran al Estado como protector (Estado del Bienestar), ya que el papel económico de la familia que se basta a sí misma ha perdido relieve ante las nuevas exigencias —de educación, de sanidad, de protección a la vejez...— cada vez más evidentes. El trabajador forma parte de un entramado productivo muy complejo, del que sólo es un apéndice, y la familia se transforma básicamente en una unidad de consumo. Los hijos dejan de ser los garantes de la promoción social del núcleo familiar, porque cada generación se recrea en sí misma; con ello las relaciones interpersonales se debilitan, puesto que se las hace depender de la satisfacción que encuentran en ellas cada uno de sus miembros.

Segunda.—Desde otra perspectiva, ligada más al proceso de socialización de los hijos así como a las corrientes ideológicas, se puede hablar, siguiendo la terminología de Coleman, de modelo familiar premoderno, moderno y postmoderno ³.

El primero, *premoderno*, se caracteriza por unas pautas de conducta tradicionales, autoritarias, con numerosos hijos que son considerados como medios de producción y en el que el acceso a la emancipación se presenta más como una contingencia que como una finalidad.

El segundo, *moderno*, es el que se asocia con la actual familia nuclear, característica de la burguesía urbana, donde el hijo es visto como un bien de inversión y requiere de una atención directa y personalizada aunque no puede elegir su proyecto biográfico, hecho que, en opinión de Morente Mejías, es un rasgo típico de la etapa posterior o postmoderna. En ellos se deposita, sin embargo, la tradición familiar con los nuevos valores propios de su propio proceso de desarrollo social.

Por último, la realidad actual gira en torno al modelo *postmoderno*, que es el tipo menos adaptado a la cultura que se ha venido llamando familiarista. Es el representado por parejas urbanas, ambos profesionales, independientes, y en las cuales se da con más frecuencia la discontinuidad familiar así como las diferentes tipologías familiares. Los hijos son escasos, pierden bastante el ámbito de la intimidad y, con frecuencia, son los depositarios simbólicos del prestigio social de su familia de origen.

Esta última realidad nos aproxima a elementos ideológicos de cuño reciente y que están dominando la sociedad occidental de nuestro tiempo. Términos como individualismo, racionalidad, intersubjetividad, independencia, relativismo, etc., son frecuentes en la actualidad y nos hablan de una peculiar manera de interpretar el mundo y el hombre y, como consecuencia, la familia. Por tanto, resulta fundamental que nos preguntemos brevemente qué caracteriza al fenómeno llamado postmodernidad y cuáles pueden ser sus luces y sombras.

3 F. Morente Mejías (1996), «La familia ante la vulnerabilidad de la infancia», en *Rev. Internacional de Sociología (RIS)*, n. 15, septiembre-diciembre, pp. 130-131.

Caracteres y paradojas de la postmodernidad ⁴

Siguiendo a Jameson ⁵, los rasgos básicos de la postmodernidad serían los siguientes:

1. Una nueva superficialidad, que se encuentra prolongada tanto en la teoría contemporánea como en toda una nueva cultura de la imagen o el simulacro. En este sentido es frecuente escuchar que estamos en una época en la que el «parecer» devora al «ser». Uno de los autores que más han recalcado este hecho y que se muestran más pesimistas es Finkelkraut ⁶, quien opina que en la actualidad todo se valora por el mismo rasero: es igual cualquier clase de música, o de literatura, o de estilo pictórico, o de comida..., todo se utiliza en un momento y se deshecha en el siguiente. Expresivamente acaba afirmando que «un par de botas equivale a Shakespeare».

2. Debilitamiento de la historicidad, que lleva a la imposibilidad de recrear una visión unitaria de la historia. En consecuencia, ¿podríamos estar entrando en una dimensión en la que el hombre corre el peligro de carecer de referencias en las que mirarse y comprenderse? Paralelamente ha surgido con pujanza el fenómeno de la multiculturalidad, en el que la categoría sociológica fundamental es la «diferencia». En palabras de Vattimo ⁷, «Si hablo un dialecto en un mundo de dialectos seré consciente también que la mía no es la única lengua sino precisamente un dialecto más entre otros. Si profeso un sistema de valores —religiosos, éticos, políticos, étnicos— en este mundo de culturas plurales, tendré también una aguda conciencia de la historicidad, contingencia y limitación de todos estos sistemas, empezando por el mío». Esta reflexión nos introduce en el tema, cada vez más perentorio en cuanto a la búsqueda de vías de solución, de la multiculturalidad en un mundo cada vez más globalizado. Pero la solución no puede ser, a mi modo de ver, ni pesimista —como los casos expuestos— ni utópica —considerando la posibilidad de una convivencia cultural indiferenciada—. Los pueblos no deben perder sus raíces pero esto hay que conjugarlo con la convivencia comprensiva que demanda los tiempos presentes. ¿A través

4 Debemos hacer la observación de que, en realidad, la postmodernidad no es otra cosa que la culminación del proceso que se inicia en Europa en la era Moderna. Desde esta perspectiva puede considerarse que es un término impropio, puesto que, en esencia, sus caracteres —individualismo, racionalismo, cientificismo...— ya se percibían hace siglos. Con todo, creemos conveniente mantener esta denominación, puesto que se ha generalizado y porque aun en sí misma todo lo que representa la era Moderna con los cambios propiciados por el Siglo de las Luces, sumado con los fenómenos ideológicos-sociales-económicos-políticos propios del siglo xx.

5 Jameson (1991), *El postmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Barcelona, Paidós.

6 Finkelkraut (1987), *La derrota del pensamiento*, Barcelona, De. Anagrama, pp. 115 y ss.

7 Vattimo (1990), *La sociedad transparente*, Barcelona, Paidós, p. 85.

de qué modelo? Éste es un reto que se está tomando desde la educación y que dejo apuntado, pero cuyo desarrollo no ha lugar en este trabajo.

3. Un cambio radical en el subsuelo emocional que posibilita la estructura relacional de las personas a cualquier nivel: familia, amigos, o cualquier otra. Esta nueva dimensión a la hora de encarar la socialización del hombre y, por lo mismo, los aspectos afectivos e interrelacionales tiene, por ejemplo, en opinión de K. Heinrich ⁸, una trascendencia vital. Considera que se está produciendo una especie de autodestrucción individual fundamentalmente por defectos perceptibles en la socialización y educación de los individuos. A Heinrich le preocupan menos los problemas socioeconómicos que pueden vivirse en diferentes zonas de nuestro planeta; llama la atención sobre el hecho de que la supervivencia de la especie humana sólo puede quedar asegurada por medio de procesos de socialización que aseguren la adaptación del hombre a su entorno, en la que son vitales los procesos adecuados de mediación entre lo dado por naturaleza y el equilibrio, que siempre será precario, del clima relacional entre los hombres. Las condiciones materiales de la existencia se encuentran íntimamente imbricadas con las más sublimes, de modo que, a través de los procesos de comunicación con los demás, cada cual va construyendo la identidad individual. Por lo mismo, cuando se malogra la identidad de un ser humano y cuando se fracasa en el establecimiento de la comunicación entre los individuos para poder entenderse, se puede llegar a una autodestrucción que, a la postre, va a tener repercusiones psicofísicas. El ejemplo constante de las perturbaciones psicósomáticas (en las que el déficit emocional aparece casi por sistema), los desgarrones de las biografías personales, la falta de comunicación en profundidad, la banalidad de los afectos, la inconsistencia de las relaciones humanas son, sin duda, moneda corriente en la actualidad pero que está afectando de un modo directo al equilibrio de las personas y, por lo mismo, al familiar y social.

A este respecto no está fuera de lugar reseñar, aunque sea brevemente, que en la actualidad se comienza a hablar insistentemente de «la inteligencia emocional», entendiendo por ella la importancia que tiene para el individuo la adquisición de una madurez afectiva, tan importante o más que la propiamente intelectual. Tan es así, que en el libro de Goleman ⁹ (todo un best-seller mundial), que lleva ese título, hace notar cómo la inteligencia emocional puede llegar a ser un elemento nada desdeñable de la propia capacidad intelectual en el sentido tradicional del término. Sin duda, lo que se está produciendo es, en nuestra opinión, una vuelta a las ideas que marcan el

⁸ Cf. J. Habermas (1975), *Perfiles filosófico-políticos*, Madrid, Taurus, p. 393.

⁹ D. Goleman (1997), *La inteligencia emocional*, Barcelona, Ed. Kairós.

énfasis en la importancia que tiene la educación del carácter, aspecto que, durante décadas, ha quedado bastante oscurecido por un pretendido cientificismo que ha sacralizado la importancia del CI (cociente intelectual) como factor determinante en la formación del niño y adolescente y que, en la práctica, ha generado un cierto menosprecio de los aspectos madurativos del hombre más relacionados con su mundo emocional. Desde esta perspectiva, se precisan —según la tesis mantenida por Goleman— criterios educativos básicos que sirvan para desarrollar armónicamente la «inteligencia emocional» tanto en el ámbito familiar como en el escolar. La razón no puede ser más clara: una buena capacidad intelectual puede y de hecho queda oscurecida si no viene acompañada por su correlato emocional y ello se traduce en todos los ámbitos vitales del hombre: familiar, escolar, de trabajo, de pareja o de ocio.

Una educación que calara en estos aspectos afectivos serviría, naturalmente, para que lo que hemos denominado como «desgarrones en las biografías personales de los individuos» o la misma banalidad en los afectos, tan típicos del momento actual, se presentaran con tintes más asimilables por todos. Una cierta dejación educativa o, tal vez mejor, unos momentos bastante desorientados desde la perspectiva de la elaboración de una línea de pensamiento fuerte, ha sido el germen que ha propiciado el que nos encontremos con una fluidez en las relaciones afectivas que ha dado lugar a diferentes modos de entender la propia institución familiar. No hace mucho se discutía en nuestro Parlamento la regulación jurídica de las «parejas de hecho», ya se trate de heterosexuales u homosexuales; paralelamente, la disgregación familiar se va acentuando, aunque en España en bastante menor medida que en otros países de nuestra órbita cultural.

Todo lo dicho lleva a un mosaico relacional que ha hecho que se acuñe el término de una verdadera *balkanización de la familia*, dando a entender la pluralidad de convivencias con las que nos podemos encontrar en la práctica.

4. Constante progreso tecnológico que está imponiendo un nuevo estilo de vida y, como correlato, una modificación relacional entre los hombres. No cabe la menor duda, por lo que hace referencia al desarrollo femenino, que la tecnología ha sido el instrumento material más importante que ha contribuido, aunque no totalmente, a la liberación de la mujer, al simplificar el trabajo doméstico, no hace mucho enteramente manual. Por otro lado, está modificando el propio mercado laboral, los sistemas de comunicación, el conocimiento de la propia Naturaleza y un largo etcétera en los más peculiares ámbitos de la sociedad. Las potencialidades intrínsecas de la revolución tecnológica son casi impensables por la rapidez de su progreso, y es de esperar que la vida humana se vea favorecida por la misma en la medida que su uso contribuya a optimizar aquélla.

Pero, ante la realidad de este hecho, encontramos una situación sociológica que evidencia que nunca como ahora han existido más medios de comunicación. Por un lado, la «aldea global», en la que se va transformando el mundo y de la que tanto se habla pero, al tiempo, pocas veces el hombre se ha visto inmerso en un clima menos comunicativo. Por otro lado, la excesiva tecnificación, mal utilizada, puede acabar dominando al hombre en lugar de que sea éste el que establezca su señorío sobre ella, usándola como un medio todo lo valioso que se quiera, pero un medio al fin y al cabo. Y, por último, como ya puso de manifiesto el Club de Roma ¹⁰, los hombres se acaban categorizando entre los que conocen los medios técnicos y los que no saben o no pueden acceder a ellos. En este mismo sentido se expresaba Apel recientemente en el Congreso «Los desafíos del tercer milenio» ¹¹, donde alertó del cuidado que debemos tener con la revolución comunicacional porque existe el peligro de que, cada vez más gente, se quede fuera de los acontecimientos. Aún más: considera que en la globalización del mundo, tan reiteradamente repetida, se da un primer y segundo orden; de un lado estarían los aspectos económicos —ya desarrollados en esencia— y de otro los culturales, los morales y las leyes que todavía están «sin culminar». ¿No serían éstos los que midieran el verdadero progreso futuro tan puesto en entredicho por algunos pensadores postmodernos? Repensar el progreso y llegar a acuerdos sobre el mismo es, a nuestro juicio, una tarea urgente e ineludible.

Lo expuesto anteriormente nos puede llevar, como sintetiza Pérez Tapias ¹², a la expresión de las paradojas propias de la cultura occidental y que serían:

— La *revolución informacional*, que ha conducido a una homogeneización cultural y que, sin embargo, paradójicamente ha multiplicado las diferencias entre los hombres.

— El final de la *sociedad del trabajo* que, unido a la caída de los regímenes comunistas, ha originado en Occidente una tensión socioeconómica y en la que se debe evitar la caída en un capitalismo salvaje

— La eclosión del *consumismo*. La espiral producción-consumo debe tener unos límites, puesto que es una de las causas de la crisis ecológica provocada por una civilización exclusivamente científico-técnica.

— La aparición de un cierto *déficit democrático*, donde la participación de los ciudadanos en la vida pública no es, precisamente, ni muy elevada ni muy eficaz.

¹⁰ A. King - B. Schneider (1992), *La primera revolución mundial* (Informe del Consejo al Club de Roma), Barcelona, Plaza y Janés, pp. 218 y ss.

¹¹ Apel (1997), Intervención en el Congreso «Los desafíos del tercer milenio», Valencia, 23 a 25 de enero (*El Mundo*, 25 de enero).

¹² J. A. Pérez Tapias (1995), *Filosofía y crítica de la cultura*, Madrid, Ed. Trotta, pp. 244-249.

— Se cuestiona la relación entre *ética* y *política*, que lleva aparejada una línea nebulosa entre lo privado y lo público, que hace, por un lado, difícil y poco nítida la tarea del legislador, y, por otro, que instituciones como la familia tengan una regulación compleja, unas veces, contradictoria, otras, o carezca de protección real casi siempre.

— Presenciamos un cierto *agotamiento de modelos* que, paradójicamente, lleva a la resurrección de movimientos variopintos (religiones más que religión o ideologías diversas más que construcciones filosóficas con proyección general). La elevación a categoría de lo que es accidente, es un distintivo muy típico de la postmodernidad, como ya indicamos anteriormente, y es, según nuestro criterio, uno de los elementos que ha contribuido de manera más decidida al cambio de valores de nuestra época. Lógicamente, la estructura tradicional de la familia se ha visto afectada de una manera directa.

Familia y Ciencias de la educación

Es preciso reconocer el panorama ideológico y social que ha determinado la situación actual de la familia para poder diseñar un juicio, lo más ajustado posible, sobre la misma que nos pueda llevar a una comprensión del fenómeno que vivimos como requisito imprescindible de diálogo y de acción educativa. Seguramente la conquista de un nuevo humanismo es tarea de reflexión urgente para armonizar criterios diversos, estar en condiciones de desbrozar lo sustancial de lo accesorio que compete, aunque no exclusivamente, puesto que el tema abarca una pluralidad de dimensiones, a todos los que reflexionamos sobre el hecho educativo. Pero no es éste un camino fácil: el discurso sobre el sentido, los medios y la posibilidad de optimizar el proceso educativo es un referente constante en la actualidad; no es extraño que el tema —que ha calado tan hondo en la población hasta el punto que es, sin duda, uno de los distintivos de la sociedad del siglo xx— sea objeto de apasionados debates, se utilice como argumento electoral por todos los partidos, aunque el paso de la teoría a la práctica se presenta, no pocas veces, poco menos que utópico. Tema tan intrincado no puede acometerse desde soluciones simplistas; tal vez podemos aplicar a esta cuestión lo que decía Saint-Geours: «Únicamente las herramientas complejas son capaces de dominar la complejidad de la realidad».

Ciertamente pocos análisis son tan intrincados como el educativo; en él están implicados el propio sistema político, la familia, la escuela, el ambiente sociocultural, los medios tecnológicos, la revolución en las comunicaciones, la dimensión de los valores dominantes de la propia sociedad, ... en fin, una realidad tan polifacética en la que puede fácilmente perderse la acción más bienintencionada.

Por ello resulta importante lo que Landsheere ¹³ llama la necesidad de establecer un «pilotaje en los sistemas educativos» y que supone una toma de decisión previa tanto a nivel macroscópico (sistema o subsistema educativo) como microscópico (centro, clase, familia). Es necesario conocer los datos relativos a la educación de la manera más objetiva posible para usarlos como indicadores sobre los que se basen la toma de decisiones. El pilotaje necesita, además, que vaya precedido de una reflexión profunda sobre el proyecto educativo tanto en el mundo político como en la sociedad civil. Ahora bien, comoquiera que los objetivos y metas últimas suelen estar inmersos en juicios de valor y, con frecuencia, intereses y valores difieren según la óptica de cada grupo, será imprescindible una negociación que lleve a compromisos respecto a metas que puedan ser aceptables para todos. (De alguna manera este modo de enfocar las cosas nos lleva a la teoría de la «razón comunicativa» de Habermas o a la necesidad de criterios universales de los que habla Apel) ¹⁴.

En la práctica nos encontramos que si algo define a las políticas educativas actuales —refiriéndonos al mundo occidental— es la profunda mutación y el constante cambio al que se encuentran sometidas. De una manera especial, padecemos este problema en España: se suceden las reformas, se suceden los planes de estudios en los diferentes niveles y casi parece como si cada uno hiciera mejor al que le sucede. No son ajenos a estos hechos factores, todos ellos igualmente importantes, como los siguientes: 1) la complejidad, ya referida antes, del hecho educativo, en el que son muchos los sistemas que se encuentran implicados; 2) la interrelación tan intensa que tiene con el mundo político, que trae como consecuencia que los proyectos educativos sean moneda de propaganda, lo que, a mi juicio, poco beneficia a la reflexión serena que requiere el presupuesto del pilotaje para realizar una tarea coherente; 3) la propia juventud de las ciencias psicológicas y educativas, que originan ajustes permanentes en la propia doctrina cuando no cambios radicales en su orientación teórica; 4) la implicación que tiene con el mundo de los valores (en todo proyecto educativo se intenta llegar a un «deber ser» al que creencias y conceptualizaciones vitales no son extrañas). Este hecho suele ser uno de los escollos más importantes a la hora de diseñar criterios educativos con aspiración de generalidad que puedan ser aceptados desde las más diversas opciones de pensamiento.

Frecuentemente, y ateniéndonos a los que hemos expresado en el punto segundo, es muy frecuente que en el discurso educativo los propios «técnicos» en esta materia hagan análisis con pretensiones

13 G. Landsheere (1996), *El pilotaje de los sistemas educativos*, Madrid, La Muralla, pp. 15-16.

14 Este tema puede verse más desarrollado en E. Sánchez García (1997), «Oltre la "pedagogia debole" (L'educazione e le sfide della società complessa)», en *Rev. Pedagogia e vita*, 2, pp. 43-71.

de objetividad pero que, en la práctica, se encuentran ligados a una determinada concepción política. No pocos autores, que tratan el tema postmoderno en relación con la educación, se expresan de esta manera. Es cierto que este pensamiento ha tenido grandes consecuencias para la educación, para la familia y para la vida social en general, como ya hemos reseñado antes. Cuando intentamos aplicar lo dicho a la institución familiar, y ello con un ánimo constructivo que intenta buscar el «pilotaje» de la propia educación familiar, son muchos los problemas que se plantean en la práctica.

Unas pocas cuestiones pueden hacernos ver la complejidad de lo planteado:

1. Es un hecho objetivo la existencia de una gran pluralidad de situaciones familiares, dentro de un mismo contexto social, a cada una de las cuales deberíamos estar en condiciones de dar respuestas educativas (y de otra índole).

2. Parece admisible que todas estas diversas formas familiares deben tener una unidad de objetivos educativos en relación con la prole. La transformación del niño en un adulto pleno y vitalmente realizado no debe ser un planteamiento ajeno a cualquier realidad familiar.

3. El problema puede venir dado por las propias Ciencias de la Educación, puesto que es difícil que, por su sola acción, se esté en condiciones de garantizar que cada hombre pueda alcanzar su propio proyecto personal de vida. En este sentido, aquéllas deben estar auxiliadas por mecanismos independientes de la propia ciencia pedagógica y que se enmarcan dentro de los ámbitos sociales e incluso políticos.

4. Mucho suele hablarse de los «derechos del adulto» sobre todo en temas como capacidad de adopción, parejas de hecho, aborto, etc., pero no parece que la sociedad tenga tan claro cuáles son los límites de esos derechos. Tal vez habría que dar un punto de inflexión a tan manejado discurso y debamos empezar a hablar de «derechos del ser humano».

5. Existe, cada vez más de forma generalizada, la idea de la necesidad de acometer una «formación de padres». No obstante, se choca con una línea de indefinición de los ámbitos públicos y privados que, posiblemente, podrían entrar en colisión respecto a este tema.

6. Parece también bastante claro que es difícil optimizar el proceso educativo sin una eficaz colaboración de las instancias más implicadas en el mismo: familia y escuela. Sin embargo, y aunque todavía no se ha conseguido ese objetivo, ya se habla de la necesidad de ampliar esa interacción entre familia-escuela-sociedad-empresa...

Cada cuestión nos enfrenta a un serio problema. Alguna, por ejemplo, a lo que ya hemos llamado balkanización de la familia para dar a entender la pluralidad de situaciones familiares con las que

nos encontramos en la práctica, a todas de las cuales habrá que atender educativamente (otra cosa será la problemática legal que conlleva, alguna sin resolver). Otras preguntas inquietan sobre la necesidad de aunar la pluralidad con la singularidad tal y como determinó la UNESCO en 1982¹⁵ cuando dice «la identidad cultural es el núcleo viviente de la personalidad individual y colectiva; es el principio vital que inspira las decisiones, los comportamientos, los actos percibidos como más auténticos» de modo que el individuo tiene que recuperar su cultura entendida como «el conjunto de conocimientos y valores que no constituye el objeto de ninguna enseñanza específica y que, sin embargo, todo miembro de la comunidad conoce». No es extraño, pues, que nos interroguemos en otro momento sobre la finalidad de la educación familiar y sobre los métodos más adecuados. ¿Todas las culturas promueven lo mismo, entienden que lo que llamamos en Occidente «realización personal» es lo mismo que se pueda considerar en África o en Asia? O dentro de un único contexto cultural, ¿no pueden darse opciones ideológicas diferentes? ¿Deben llevar a objetivos y medios también distintos? En otro lugar preguntamos sobre los derechos del adulto, y lo hacemos así porque, a nuestro entender, con frecuencia se defienden posturas que dan lugar a preceptos legales y que, en aras del derecho y la libertad de opción del adulto, olvidan los propios derechos del niño. O dicho de otra manera: el terreno educativo es complejo y lábil, difícil de acceder al mismo exclusivamente por la vía experimental (de aquí el pluralismo metodológico que los caracteriza); como consecuencia, demasiadas veces son los elementos ideológicos los que priman a la hora de tomar decisiones importantes de índole política, llámese reproducción asistida, llámese adopción en cualquiera de los posibles estilos de convivencia adulta u otros aspectos igualmente decisivos.

No puede extrañar tampoco que interroguemos hasta qué punto, en las condiciones actuales, cada hombre está en condiciones de poder realizar su propio proyecto personal de vida; más aún, a partir de qué caminos puede acceder vitalmente a un proyecto coherente. Las opciones son muchas y las perspectivas también. No cabe duda que nuestra sociedad, es ya un tópico afirmararlo, es compleja y la adaptación a la misma exige unas buenas dosis de flexibilidad personal y amplitud de miras. Por ello, no es infrecuente que personas en las que prima el valor seguridad sobre el de libertad, que quieren una vida organizada donde nada quede al azar y ningún acontecimiento modifique sus esquemas previos «vuelvan la vista atrás, hacia un resurgimiento de los valores tradicionales» mientras otros bucean en diferentes culturas buscando «definir una configuración completamente nueva de valores»¹⁶. En el fondo, el mecanis-

15 UNESCO (1982), *Conferencia de México sobre las políticas culturales*, Madrid.

16 Soedjatmoko (1994), «Values in transition», en *Transforming Humanity: the visionary writings of Soedjatmoko*, Kathleen Newland and kamal a Chandrakira Soedjatmoko (eds.), Ed. de la Universidad de las Naciones Unidas, Tokio, pp. 148-149.

mo es idéntico en ambos casos: evitar el riesgo de la apuesta personal sobre la decisión relativa a la pregunta más perentoria e intemporal del hombre: quién soy, qué hacer con mi propia vida. Ayudar en esta andadura, para que el hombre actúe reflexiva y libremente, es uno de los últimos objetivos de todo proceso de educación. Tampoco es extraño que Landsheere ¹⁷ haga referencia a la tensión ideológica de los que opinan que la escuela debe proporcionar lo que la sociedad necesita, aunque violento al individuo, frente a los que sólo consideran las necesidades de los educandos por encima de las de la sociedad. Ciertamente, estas perspectivas radicales poco ayudan a un verdadero progreso y la sabiduría de la armonización de ideas opuestas, del acuerdo dialogado se hace preciso constantemente y en mayor medida, siempre que topamos con temas educativos. Por ello otra de nuestras preguntas lleva implícita la necesidad de un acuerdo global entre todos los agentes educativos para conseguir que el resultado sea lo más óptimo posible.

Por último, no es banal que nos interroguemos sobre dos cuestiones: si las ciencias educativas están en condiciones de dar respuestas válidas para cualquier contexto, y, por otro lado, si se hace imprescindible la existencia de una educación familiar específica.

Que la familia no puede por sí sola atender a todas las exigencias que hoy necesita el hombre para desarrollarse como adulto autónomo adaptado a una determinada sociedad, es algo innegable. Que el contexto familiar es el más idóneo para que el niño asegure su estabilidad emocional —que se traducirá en equilibrio adulto—, construya el andamiaje de su «yo» e inicie los primeros pasos de una correcta socialización futura, también es algo que queda meridianamente claro en los diversos estudios psicopedagógicos. Por otra parte, que la familia puede y debe colaborar con otras instancias educativas para que este proceso se optimice y sea verdaderamente orientador es algo reconocido por las más diversas instancias (incluidas las legislativas), aunque en la andadura de su puesta en práctica se tropiezan con no pocos escollos derivados, unas veces, del mutuo desconocimiento y, otras, de no pocas reticencias institucionales.

Por tanto, los posibles ámbitos de acción en la educación familiar son, al menos, dobles: en primer lugar, la preparación específica para la paternidad en un contexto social cada vez más exigente. En segundo lugar, el acceso a una formación mínima para que se facilite el diálogo constructivo de los padres con otras instancias educativas.

Se puede argüir, por lo que se refiere al primer punto, que las relaciones familiares corresponden al ámbito privado y, por tanto, poco o nada se puede hacer en él sin que suponga una intromisión inaceptable. Creemos que es ésta una de las cuestiones que más

17 G. Landsheere, o. c., pp. 18-19.

pueden paralizar la acción educadora sobre las familias que, no lo olvidemos, comienza siendo legislativa. Si se entiende que la vida familiar pertenece exclusivamente al ámbito individual y que cualquier acción realizada desde instancias exteriores es un atentado a su libertad, indudablemente poco juego queda para aquella. En la práctica, si bien se admiten con naturalidad los consejos médicos destinados a preparar a la madre para el parto, por ejemplo, puede considerarse por algunos una intromisión cuando se habla de transformación de conductas educativas. Sin embargo, la experiencia demuestra que son muchos los padres que están demandando orientación y que suelen ser los problemas de convivencia con los hijos, ya sean de ajuste personal, escolar o social, los motivos más frecuentes que hacen acudir a las familias a centros especializados. La sociedad debe estar preparada para que, al menos, estas inquietudes no queden sin respuesta por falta de personal o de centros especializados.

Otra cuestión es la que se refiere a los contenidos de una educación familiar; se hace preciso un esfuerzo de síntesis con una base exclusivamente científica, desbrozando lo fundamental de lo accesorio, para poder acceder a unos principios básicos que puedan ser admitidos colectivamente. Poco ha favorecido esta delimitación con apetencias de generalidad la ideología postmoderna o, al menos, ciertas interpretaciones triviales de la misma, puesto que ha establecido el relativismo en el que ha sumido, incluso, a los propios contenidos científicos. Sin embargo, hemos de reconocer que a la hora de diseñar cuáles pueden ser los criterios propios de una educación familiar, éstos pueden verse teñidos por diferentes concepciones éticas, sociales o religiosas. No obstante, sin salirnos del plano científico y con el deseo de respetar las diferentes mentalidades, hoy conocemos lo suficiente sobre las variables que inciden en el desarrollo infantil y estos elementos pueden ser incorporados a una *cultura familiar* sin que chirrién otros aspectos más propios de concepciones ideológicas dispares. Elementos como la necesidad de brindar un acogimiento afectivo del niño, la importancia de un ambiente enriquecido que le promueva en su personalidad, la necesidad de favorecer una autoestima positiva, el ejercicio de una disciplina educativa y democrática, la atención a los elementos socializadores dentro del hogar (y más en una sociedad en la que el número de hermanos se reduce permanentemente), la necesidad de unos cuidados físicos adecuados..., y un largo etcétera que pueden transformarse en contenidos esenciales de la educación familiar y que, aunque parezca extraño, son elementos muchas veces desconocidos por los interesados.

No podemos decir que carezcamos en España de iniciativas en este sentido¹⁸. Creemos, sin embargo, que estamos ajenos a un plan

18 En este sentido puede consultarse un trabajo nuestro realizado sobre una doble perspectiva: el diseño de los diferentes partidos políticos en relación con la educación

organizado y coherente que armonice, al menos, las iniciativas de los diferentes organismos, las más de las veces aisladas e inconexas, puesto que dependen de parcelas de la administración independientes entre sí. En unas ocasiones será responsabilidad del Ministerio de Educación, otras del de Sanidad, con frecuencia el encargado será Asuntos Sociales..., etc., y de esta manera se escapa el plan de acción sobre la Familia que, entre otros aspectos, debe abordar la faceta educativa si de verdad queremos salir al paso de los gravísimos problemas sociales que se dan en el contexto actual, como los derivados de la marginación, droga, delincuencia... y que a diario saltan a las páginas de la prensa. Esto sucede, en parte, porque la acción política suele acudir cuando se detecta el problema y es más lenta, o no ve la necesidad de actuar para evitar que el problema se instituya. Precisamente, cuando surgen estos gravísimos problemas, queda orillado el debate sobre el ámbito público y privado; en el momento que la sociedad es el sujeto paciente de estos conflictos —la mayor parte de las veces originados en el medio familiar— se pide la intervención de las instancias públicas. Resulta poco lógico que, respetando siempre la libertad de acción de los padres, no se preste el servicio de asesoramiento educativo desde la sociedad para que puedan prepararse y optimizar, así, el proceso educativo de sus hijos. En definitiva, si algún sentido político tiene la educación familiar es, justamente, el de conseguir una sociedad armónica donde cada ciudadano consiga las metas posibles de integración social unida a una buena calidad de vida.

Es fácil constatar que esta preocupación formativa puede transferirse al ámbito internacional. De hecho, en la reciente «Conferencia Mundial sobre las mujeres» celebrada en 1995 en China, la educación ocupa uno de los apartados específicos ¹⁹, aunque son bien conocidas las tensiones ideológicas que surgieron para encontrar criterios de aceptación común. Por otro lado, como refleja recientemente un completo informe de la Fundación Santillana ²⁰, son numerosas las iniciativas educativas que surgen a nivel mundial aunque,

familiar y las realizaciones concretas que se llevan a cabo en España. Véase E. Sánchez García (1995), «Interventi educativi a favore della famiglia in Spagna», en *Pedagogia e vita*, 2, pp. 64-81.

19 (1995), *Declaración de Beijing y plataforma para la acción*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

20 *En el libro Informe mundial sobre la educación* (1996) Madrid, Fundación Santillana-UNESCO, pueden verse numerosas iniciativas mundiales en favor de la educación familiar. Unas, como promoción de la mujer sobre todo en países no desarrollados y, otras, para hacer frente a lo que hemos llamado balkanización de la familia en países desarrollados o, también, para favorecer la igualdad de promoción de la mujer en relación con el hombre. Así, por ejemplo, se incorpora el «Informe anual de empleo, igualdad de oportunidades y atención a la infancia» (1993) de la Comisión Europea. Las acciones relacionadas con la igualdad de oportunidades; la problemática de las familias monoparentales; las iniciativas que han merecido premios internacionales de Alfabetización..., etc.

bien es cierto, que muchas de las cuales van referidas sustancialmente a promover la educación de la mujer como medio de transformación de su propia familia, paso inicial de un posible cambio social más generalizado.

El segundo punto nos lleva a la constatación de un trabajo solidario e intercomunicativo de todas las instituciones que trabajan en educación o, en otro sentido, como es el caso de las empresas que están sumamente preocupadas por los problemas educativos, ya que su grado de competencia depende en gran medida del nivel formativo que tengan sus trabajadores.

Conceptualmente, se requiere, en la práctica, que recuperemos el verdadero sentido intercomunicativo propio de la Modernidad entendiéndolo por ella, con F. Lombardi²¹, «lo que tiene amplitud frente al mundo, comprensión frente a los demás. Moderno es quien sabe escuchar. Moderno es el que sabe que no piensa para él solo, incluso en solitario, sino que siempre piensa con los otros. Moderno es dialogar dentro de sí, incluso cuando se está aparentemente al filo del monólogo. Moderno se es cuando uno se hace alumno». Esta cita, profunda sin duda, nos lleva a la necesidad de la reflexión personal, del espíritu de formación permanentemente inacabado, como medio de adquisición de la suficiente humildad intelectual que permita poder dialogar con los otros, sin presupuestos rígidos y con amplitud de espíritu. De alguna manera esto sugiere la propuesta de Habermas²² sobre lo que entiende por acción comunicativa: la interacción entre dos sujetos que establecen una relación interpersonal. En la acción comunicativa el sujeto no es individual sino comunitario, el lenguaje es el mediador de acuerdos y el entendimiento no se rige exclusivamente por el criterio de eficacia. Es posible e intersubjetivamente válido porque no es impuesto por ninguna de las partes. Ciertamente, el entendimiento no se puede desligar del lenguaje humano porque logos es, al tiempo, razón y palabra y Habermas presupone que los integrantes de la acción comunicativa son personas racionales.

Cuando el mismo autor se refiere al proceso socializador del hombre²³ distingue entre el interés técnico que se canaliza en las ciencias naturales, la técnica y el trabajo y, por otro lado, el interés práctico que se expresa en la cultura, siendo ésta una dimensión no tanto orientada hacia el éxito como hacia la comprensión intersubjetiva. Además esta dimensión comunicativa tiene, según este autor, primacía en el proceso de socialización de los individuos que debe estar presidido por las interacciones guiadas mediante el entendimiento. La meta última será el interés emancipativo cuyo objetivo es el desarrollo y liberación de los hombres.

21 F. Lombardi (1996), *Nascità del mondo moderno*, en Emilio Colagiovanni, *Aspetti dinamici della cultura professionalistica moderna*, «Monitor ecclesiasticus», 121, p. 514.

22 En Colom/Melich (1995), *Después de la Modernidad*, Barcelona, Paidós, pp. 126-127.

23 En F. Vallespín, *Historia de la teoría política*, o. c., pp. 246-247.

Algunas veces la práctica educativa ha olvidado o no ha sido demasiado consciente de la importancia que tiene esta dimensión comunicativa en el proceso, difícil y complejo, por el que el niño llega al estadio adulto en madurez. En palabras de J. C. Tedesco ²⁴, la práctica pedagógica se empobrece cuando no sabe salir de los límites impuestos por el empirismo si éste no se incardina dentro de unos sólidos presupuestos teóricos y, por otra parte, los teóricos de la educación son frecuentemente calificados de utópicos o irrealistas cuando olvidan la acción práctica a la que aplicar sus teorías. En cualquier caso, la reflexión y práctica educativa debe asumir la compleja naturaleza de su objeto, no olvidando que la revolución técnica y el cambio social deben poner en guardia permanente a todos los implicados en el tema educativo; en caso contrario —como sucede no pocas veces— los acontecimientos desbordarán la propia teoría y práctica de la educación. No es extraño que hoy se empiece a acuñar el término de *redes educativas* en lugar del tradicional *sistema educativo* ²⁵. Hay autores que consideran que lo que se encuentra actualmente en crisis es el propio sistema ya que, en la concepción tradicional de las instituciones docentes, éstas funcionaban como islas con poca conexión con el mundo exterior. El término «redes» se suele utilizar en el sentido de que diversas instituciones se conectan entre sí por proyectos educativos comunes. Tedesco sugiere que el cambio educativo, que preocupa sin duda a todas las naciones, pasa por una reforma institucional que dote de mayor autonomía a los Centros, mayor profesionalismo a los docentes, contenidos con apertura al exterior y, sobre todo, que establezca acuerdos de la Institución Escolar con la Familia, Empresas y Medios de Comunicación.

El corolario inmediato de lo dicho es que para fomentar acuerdos hay que fomentar diálogo y que, para que los primeros sean posibles, debe existir el convencimiento de su necesidad y la formación precisa para que ninguna parte abuse de su *status* para imponerse a la otra ²⁶. En definitiva, tanto el maestro como la familia deben estar convencidos de la necesidad de trabajar unidos puesto que el objetivo debe ser mutuo: la formación del niño. Previamente, será precisa una tarea formadora de padres y maestros para que esa comunicación racional sea posible.

Resumiendo, nos encontramos en un momento que la sociedad demanda del Sistema Educativo un Maestro profesionalizado y humanamente valioso; una Familia comprometida con el proceso educativo de sus hijos, cualquiera que sea su diseño de convivencia;

24 J. C. Tedesco (1995), *El nuevo pacto educativo*, Madrid, Anaya, p. 47.

25 J. C. Tedesco, o. c., pp. 156-162 y 189-190.

26 El sentido de lo que entiendo por la colaboración familia-escuela puede verse en E. Sánchez García (1993), «La relación familia-escuela», en *Pedagogía familiar*, Madrid, Narcea, pp. 183-197.

unas Instancias Sociales y Políticas autorresponsabilizadas coherentemente en los temas formativos por cuanto son sinónimo del verdadero progreso y, en definitiva, la inclusión de la sociedad entera en el proyecto optimizador de la convivencia de los hombres que la constituyen. En este ambicioso empeño mucho tendrán que decir los que reflexionan sobre la educación y mucho las políticas de cada país.