

¿PARA QUÉ EDUCAN LAS FAMILIAS DE CLASE MEDIA-ALTA Y ALTA? LOS VÍNCULOS ENTRE AUTONOMÍA Y FELICIDAD EN EL MODELO DE SOCIALIZACIÓN HEGEMÓNICO. DEBATES, RIESGOS Y TENSIONES.

Jordi Collet-Sabé
Universitat de Vic (Barcelona)
jordi.collet@uvic.cat

Antoni Tort
Universitat de Vic (Barcelona)
antoni.tort@uvic.cat

Resumen

Partiendo de una investigación doctoral con métodos cualitativos realizada con más de 120 familias de clase media y alta en Cataluña (España), la comunicación pretende exponer los hallazgos de la misma sobre cuales son los fines y los objetivos de la educación de los niños y niñas en este tipo de familias. En el trabajo de campo, al preguntarles para qué educaban a sus hijos/as, casi sin excepción, respondieron que para que fueran felices. Pero, ¿a qué modelo de felicidad se refieren estas familias? ¿Qué tipo de educación puede ser el camino para llegar a ella? A partir de las aportaciones de J. Kellerhalls y C. Montandon y su “modelo de educación contratualista” y los conceptos de “seguridades secundarias” y de “*homo elicens*” del sociólogo Z. Bauman, la comunicación pretende exponer el fuerte vínculo entre la felicidad y la autonomía “absoluta”, entendidos como dos caras de una misma moneda y vistos, por parte de las familias de clases medias y altas analizadas, como los objetivos superiores que deben guiar todas las prácticas educativas para con sus hijos/as. Comprender más y mejor las prácticas educativas familiares dominantes nos lleva a poner sobre la mesa algunos de los riesgos educativos y sociales que estas pueden conllevar.

Palabras clave

Socialización, Educación familiar, actitudes educativas.

WHAT FOR THE FAMILIES OF MIDDLE-UPPER AND UPPER CLASS EDUCATE? THE LINKS BETWEEN HAPPINESS AND AUTONOMY. DEBATES AND RISKS.

Abstract

Based on a doctoral research conducted with qualitative methods and based on more than 120 families of middle and upper class in Catalonia (Spain), the communication tries to present the findings about the aims and objectives in such families of children education. In the fieldwork, when asked families what for their children educate, almost without exception, responded to be happy. But, what model of happiness promotes these families? What kind of education may be the way to get there? From the contributions of J. Kellerhals, and C. Montandon and his "contractual model of education" and the concepts of "secondary securities" and "homo eligens" of the sociologist Z. Bauman, the communication is intended to expose the strong link between happiness and autonomy "absolute", understood as two sides of a coin and watched, by the families of middle and upper classes analyzed, and the higher goals that should guide all educational practices to their children. To understand better this educational practices allow us to show some social and educational risks of this family practices.

Keywords: Socialization, Parent Education, Educational Attitudes.

Introducción

Uno de los padres de las ciencias sociales modernas, Karl Marx, nos dejó una frase sugerente para la investigación educativa. Junto con F. Engels, en “La ideología alemana” (1972), exponían la importancia de estudiar las ideas y prácticas de las clases dominantes¹ para comprender cuales son las ideas y los ideales hegemónicos en una sociedad y un tiempo histórico concreto. Es decir, para ubicar qué modelos y qué pautas han pasado a ser las dominantes y marcan la “normalidad”, lo “dado por supuesto”, (Berger y Luckmann 1986) en una sociedad, Marx sugería que el estudio de los discursos y las prácticas de las clases dominantes podía ser de gran ayuda. Sobre la educación familiar, y siguiendo esa línea de investigación, la comunicación que presentamos parte de la siguiente pregunta inicial: ¿Cuál es el objetivo de la socialización familiar de las clases dominantes (medias-altas y altas) en Cataluña y España? Es decir, ¿para qué educan? Entendiendo por clases dominantes, con Bourdieu (1980), aquellas personas que disponen de capitales culturales altos (estudios universitarios propios; mayoritariamente con títulos de tercer ciclo; y con títulos universitarios también de sus padres) y capitales económicos también altos (ingresos familiares aproximados de 6.000€ netos al mes o más en algunos casos).

Metodológicamente, una vez localizados 120 madres o padres con este perfil sociocultural y con niños y niñas de entre 3 i 12 años a través de escuelas situadas en zonas privilegiadas, realizamos con ellos dos dinámicas. En primer lugar, un cuestionario abierto administrado de forma individual en el cual, los progenitores respondían preguntas sobre el qué y el como de su práctica y su sentido socializador. En segundo término, iniciábamos con los mismos progenitores, una dinámica de grupo de discusión con el objetivo de poder preguntarles, debatir y profundizar sobre sus prácticas socializadoras y sobre el sentido de las mismas. La comunicación recoge una parte de los aspectos tratados en los grupos de discusión y su posterior análisis a partir de los modelos de educación planteados por Kellerhalls y Montandon, y de las aportaciones conceptuales de Bauman con el objetivo de comprender más y mejor por qué y como educan las familias de clases dominantes a sus hijos/as. Una comprensión que, en los apartados finales, nos llevará a cuestionar los riesgos sociales y educativos de dichas prácticas educativas familiares.

¹ “Las ideas de la clase dominante son, en cada época, las ideas dominantes; o lo que es lo mismo, la clase que de identifica con el poder material dominante en la sociedad es la clase que, al mismo tiempo, ejerce el poder “espiritual” sobre ella”. Marx, K.; Engels, F. (1972) *La ideología alemana*. Grijalbo. Barcelona. (Punto III, capítulo 1).

¿Para qué educan las familias de clases dominantes?: la felicidad como nuevo objetivo clave.

Jean Kellerhalls (1993) y Cléopâtre Montandon (1991) realizaron sus estudios sobre estrategias y modelos de educación familiar en los años 90, con la peculiaridad de que se interrogaron sobre más elementos que los clásicos de control y apoyo que ya habían sido propuestos por B. Bernstein (1988), entre otros, en los años 70. Así, además de preguntar a las familias por los métodos educativos (de control, seguimiento y orden; de motivación, apoyo y confianza; de moralización; de relación), los autores francófonos quisieron hacer más complejo el modelo de análisis de la socialización familiar y también demandaron a las familias sobre las finalidades educativas que perseguían para sus hijos (acomodación, autorregulación, cooperación, sensibilidad); sobre la estructura de roles entre padre y madre; así como sobre como se relacionaban con los otros espacios educativos, especialmente la escuela (oposición, cooperación, delegación, mediación). De la combinación de los diferentes ejes de análisis, los dos sociólogos propusieron tres grandes modelos, tres tipos ideales de socialización familiar llamados: estatutario, maternalista y contractualista.

Por estatutario, Kellerhalls y Montandon entienden aquel “estilo de socialización familiar” practicado sobretudo en entornos de clase obrera y cuadros medios, que pone el énfasis en la acomodación de los niños y niñas a las directrices familiares con un estilo bastante controlador y bastante coercitivo, poco empático y sin mucho espacio para la autorregulación por parte del niño. La autoridad se ejerce de arriba a abajo con pocos elementos relacionales y de motivación, y desde una clara distancia entre progenitores y menores. Se busca la conformidad a partir de un vínculo educativo bastante unidireccional entre una generación, la adulta, que sabe lo que conviene y cómo hacer las cosas, y otra generación, la de los niños y niñas, que harán muy bien en seguir los criterios expuestos por parte de los progenitores. Unos progenitores que a su vez, tienen bastante claras las diferencias de rol por género y que tienen bastante claro cuál es el estatuto, el "lugar" y las fronteras entre cada miembro de la familia. Cuando hay relación con otros agentes educativos, ésta se hace desde la distancia, reconociendo un rol “estrecho” para estos y con cierta reticencia a que puedan invadir las "atribuciones familiares" e interfieran en la misión y la dinámica educativa familiar.

En el modelo maternalista, que tiene esta etiqueta por su relación con el modelo tradicionalmente llamado "paternalista" y que es bastante presente en entornos de clase popular pero también de clase media, también se busca la acomodación del niño a las coordenadas aportadas por los progenitores.

Un “buen niño/a” es aquel que retoma su vida a partir de los valores, costumbres y enseñanzas dadas por los adultos. Unos adultos que, trabajan sobre todo a partir de la idea de control como método pedagógico básico, apoyándose en una autoridad coercitiva. Sin embargo, la proximidad, la comunicación, el vínculo y las actividades compartidas entre las dos generaciones son considerables, especialmente con la madre, que ejerce de forma diferenciada relaciones expresivas. Así, la autoridad clara y la proximidad afectiva se intercalan para alcanzar la acomodación del niño a las líneas actitudinales, comportamentales, axiológicas, etc. de los progenitores. En cuanto a las relaciones con los agentes socializadores externos, no se mantienen actitudes de abierta colaboración pero tampoco de oposición como en el caso del modelo estatutario. Cada uno tiene su lugar, pero sobre todo con la escuela, hay un vínculo y un seguimiento que puede ser importante.

Finalmente, en el modelo de educación familiar contractualista, practicado mayoritariamente por clases medias y altas, la finalidad del proceso de socialización es más bien lograr que el niño autorregule sus comportamientos, actitudes, valores... Es decir, el objetivo es que, lo antes posible, el niño se fije metas propias y adapte lógicamente los medios que tiene para alcanzarlos. Asimismo, también se busca que sea el propio niño/a quien construya su propio "mundo": ideológico, religioso, estético... en la medida de sus posibilidades. Para desarrollar ambos objetivos del modelo contractualista, la colaboración activa y la apuesta por el trabajo conjunto con los agentes educativos no familiares es fundamental y se ejerce con intensidad. En este modelo, la forma de educar se basa mucho más en la relación y la interacción que en el control. Es decir, se emplea más la empatía que las prohibiciones, más las oportunidades educativas que proporcionan unas (buenas) relaciones afectivas que una normatividad exterior y estática. En cuanto a la estructura de roles, tienden a ser bastante indiferenciados tanto en la distribución por géneros, a pesar de las evidentes y mantenidas desigualdades en este campo (Marí-Klose et al. 2008), como por el uso de recursos instrumentales y expresivos por parte de los progenitores. En las familias que comparten los elementos descritos en el modelo contractualista, el diálogo y la comunicación verbal es fluida, mientras que hay menos experiencia cotidiana compartida y menos actividades comunes que en el estilo maternal. Más allá de las dificultades en torno a los tiempos y las conciliaciones, estas familias tienen la creencia de que es importante que el niño tenga sus propios espacios, actividades y relaciones, ya que se le considera un ser que tiene que ir viviendo de manera progresiva su propia vida. Finalmente, como decíamos, la educación es algo que se comparte, que se pacta, que se gestiona tanto internamente como con los diferentes agentes externos: escuela, grupo de iguales del

niño/a, televisión, deporte, ocio.... Un "contrato" que implica atención, relación y coordinación entre todos los agentes en un grado mucho más elevado que en los otros modelos.

En los resultados de nuestra investigación sobre las clases dominantes y sus prácticas y sentidos socializadores, coincidimos plenamente con lo expresado por Kellerhalls i Montandon en las suyas. Pero tanto en los cuestionarios individuales como en los grupos de discusión realizados, emerge con fuerza un elemento que los autores francófonos no recogieron en sus investigaciones, y que otros autores/as con investigaciones más recientes en el mismo campo han abordado de forma tangencial y que, a nuestro parecer, es un elemento nuevo y muy a tener en cuenta (AADD 2000, Pourtois et al. 2000, Alzate 2001, Beck-Gernsheim 2003, Brullet y Roca 2004, Elzo et al. 2009, Torrubia y Doval 2009, etc.). Encontramos una respuesta unánime a la pregunta de “¿para qué educáis?”: de forma abrumadora todos los padres y madres respondieron que querían conseguir que sus hijos fueran felices. El grado de unanimidad de la respuesta, y el hecho que fuera muy mayoritaria tanto en un cuestionario abierto e individual administrado previamente al grupo de discusión, como en su dinámica misma, situó el objetivo de la felicidad en el centro del debate con las madres y padres de clases dominantes.

A nuestro parecer, la centralidad del objetivo de la felicidad en este tipo de familias que generan en buena medida el discurso hegemónico sobre qué es educar y como tiene que hacerse en nuestra sociedad, tiene grandes repercusiones a la hora de comprender las prácticas educativas familiares actuales en Cataluña y España. A intentar comprender mejor qué hay detrás de la idea de un modelo de “educación familiar para la felicidad” dedicamos el siguiente apartado.

“Que sean felices”: ¿qué implica una “educación familiar para la felicidad” para los padres y madres de clases dominantes?

3.1 Las dimensiones de la felicidad a educar

En el análisis de las respuestas de las madres y padres de clases dominantes sobre la “educación familiar para la felicidad” y qué entendía cada uno/a de ellos sobre qué era “felicidad”, podemos encontrar hasta cuatro ejes, cuatro “sub-dimensiones” que configuran, de manera complementaria, una idea general de este objetivo educativo central de la socialización familiar actual.

a) *Felicidad: que los hijos/as consigan aquello que se planteen.* Para los padres y madres que se situaban en este “modelo de felicidad a educar”, el rol de los progenitores es de apoyo, de motivación... pero no de influencia ya que esto podría ser fatal para su futuro. En un contexto en el que no se sabe cuál puede ser el “buen camino” hacia el éxito personal, social, laboral, amoroso, etc., más que aportar “respuestas” ya hechas que no harían más que “atar” a los hijos, lo que hace falta es que “sean auténticos”, ellos mismos y sigan sus intereses y motivaciones. En este envite, el rol de los progenitores y de la escuela es darles herramientas, motores, habilidades, autoconfianza... para que puedan seguir los objetivos que ellos/as se propongan intentado interferir lo menos posible en sus metas y sus caminos. Como expresaban algunos de los progenitores en los grupos de discusión:

"No puedes moldear tu hijo a tu gusto. Debe ser él que tenga unas inquietudes, una motivación... tienes que apoyarle en tu medida. Pero es él el que hay que ir creando su tendencia. Tú lo que tienes que hacer es darle un refuerzo, ayudarle por aquí, por allá. Pero debe ser él, con su personalidad el que guíe "

Padre, estudios universitarios, ingresos hogar entre 4.0001 i 6.000€ netos/mes

b) *Felicidad: consecución de una libertad, de una independencia y una autonomía lo más grande posible.* El elemento clave aquí es que los niños vayan adquiriendo posibilidades de elección que estén coartadas por el mínimo posible de factores externos. Cuanto más puedan elegir el trabajo, la pareja, los amigos... mejor les irá todo. Aquí, otra vez el rol de los padres es casi una “educación negativa” en el sentido de Rousseau (1997): evitar darles “demasiado educación” en el sentido de contenidos, pautas prefijadas... y, por el contrario, construir un sujeto con el máximo de capacidades, habilidades, talento, autoconfianza, responsabilidad, autocontrol y motivación que serán las palancas hacia la libertad, la flexibilidad y la autonomía (de elección). Es decir, herramientas de lo que Z. Bauman llama “seguridades secundarias” (2001) que evitarán el peor de los males actuales: la dependencia en cualquier ámbito vital y que alguien (pareja, jefes de trabajo, amigos....) “te pueda pisar”. En palabras de los propios progenitores:

"Me gustaría que fuera médico... pues no, porque a lo mejor es un médico desgraciado. Prefiero que sea un mecánico feliz que un médico desgraciado... ¿qué puedo hacer yo? Pues darle los recursos para esta libertad a la hora de elegir "

Madre, estudios universitarios, ingresos hogar entre 4.0001 i 6.000€ netos/mes

c) *Felicidad: pasarlo bien y que estén a gusto con ellos/as mismos.* La satisfacción en todos los

ámbitos de la vida parece que se ha convertido en un imperativo social: satisfacción entendida como elección libre, autónoma y absoluta sobre todo y en todos los ámbitos. Para poder hacer esto, se necesitan el máximo de recursos para que los hijos/as puedan elegir lo que les hará “estar bien”. El rol de los progenitores es procurar que cada espacio, cada tiempo, cada relación sea una oportunidad para obtener recursos, cultura, vínculos... que serán los que permitirán al hijo/a poder elegir y sacar adelante con "garantías" haga lo que haga en el futuro. Como lo expresa esta madre:

"Que se dediquen a lo que se lo pasen mejor ... que ni se sientan obligados por la carrera que han estudiado, porque no tienen éxito, porque a lo mejor no fue una bien escogida o porque quizás el trabajo que ha encontrado no le llena ... a lo mejor decide después dedicarse, no lo sé, a navegar o se va al Caribe a hacer collares ... pero siempre con cultura, porque entonces sabes discriminar lo que no te conviene, sabes qué hacer con los collares ... "

Madre, estudios universitarios, ingresos hogar más de 6.001€ netos/mes

d) Finalmente, como cuarta dimensión de la “educación familiar para la felicidad” encontramos la idea de que *los hijos son felices si tienen éxito profesional*. En muchos casos, todos los elementos mencionados previamente (éxito personal) tienen un complemento en la idea de que para que los niños/as sean felices necesitan un buen trabajo (éxito social). Esto suele tener la traducción en un trabajo de prestigio, con buena remuneración económica y, sobretodo, que sea "satisfactorio", escogido y con libertad (para cambiarlo si conviene). Este padre lo exponía con meridiana claridad:

"Que se pueda dedicar a una actividad profesional que lo satisfaga y que le permita tener una vida privada satisfactoria "

Padre, estudios universitarios, ingresos hogar entre 4.001 i 6.00€ netos/mes

Así, parece unánime que la gran finalidad de la socialización familiar para este tipo de familias es conseguir que el niño sea feliz. Como hemos visto en este breve análisis de lo que “ser feliz” quiere decir para estos progenitores, podemos afirmar que, fundamentalmente, significa que el niño/a sea lo máximo autónomo posible, lo máximo autorregulado y que disponga del máximo de recursos, habilidades, talento y competencias personales y relacionales para poder elegir en todos los ámbitos vitales: profesional, de pareja, estilo de vida, lugar de residencia.... Parafraseando a Zygmunt Bauman (2001, 2007a), ser feliz es poder ser siempre un “*homo eligens*”, es decir, moverse en la lógica de lo que el autor polaco llama "seguridades secundarias". Para el “*homo eligens*”, la seguridad de una buena vida, de ser feliz, ya no reside tanto en una buena elección de trabajo, estudios, pareja o residencia, sino en tener siempre la posibilidad de (re)elegir; en el hecho de no

tener ninguna puerta cerrada por si algún día hay que cambiar de trabajo, de pareja, de amigos, de religión, de ideología política ...

Dado el contexto actual que el mismo autor califica muy gráficamente como “líquido” (Bauman 2003), la probabilidad de que esto ocurra es cada vez mayor. Así, para las familias de clase dominante, lo importante es conseguir que durante el proceso de socialización, el niño/a acumule las competencias y los recursos que le permitirán, cuando sea necesario, emplear esta “seguridad secundaria” en los diferentes campos de su vida. Así, el grado de felicidad, el grado de consecución del gran objetivo de la educación familiar en las clases dominantes, se mediría por el grado de posibilidades reales y efectivas de elegir siempre y en todas las circunstancias. En palabras de Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim (2003), lo que buscan ansiosamente las familias dominantes es que sus niños se convirtieran en personas "individuadas", es decir, capaces de mantenerse, impulsarse y orientarse, de vivir una "individualización activa, creativa, libre y querida". Evitando, por encima de todo, que sean "individualizadas", entendiéndolo éste como el proceso social de individualización pasiva, impuesta, no deseada y pautada. Así, todo éxito tiene su posible fracaso, y toda apuesta, su miedo y riesgo de error. Veamos ahora la otra cara de la moneda del objetivo de la felicidad para los hijos: evitar la infelicidad a toda costa.

3.2 Las dimensiones de la infelicidad que hay que evitar en la socialización familiar

Si el objetivo de la “educación familiar para la felicidad” es que los infantes dispongan de los recursos para no tener que estar demasiado “incrustados” con nada ni con nadie (Bauman 2001), nos preguntamos ahora por la mirada antagonista: en este modelo ¿cuál sería el miedo más grande de las familias entorno a la educación? ¿De qué estaría “hecho” el "fracaso educativo familiar" dentro de este modelo? A partir de los resultados de la investigación podemos decir que el fracaso y la vergüenza (Sennett 1974) pueden venir a través de cuatro dimensiones que son la otra cara de las presentadas como ejes para la felicidad de los hijos/as. Estas emergen cuando se pregunta a las familias dominantes: ¿en qué situaciones valorarías que “no has conseguido que tu hijo/a sea feliz”?

a) *Fracaso de la socialización como incapacidad del futuro adulto para adaptarse.* A los padres y madres, les parecería un gran fracaso la educación a sus hijos si estos no llegan a disponer de suficientes recursos para poder elegir de manera autónoma y hacer lo que quieran (autenticidad). Que la educación que les han dado no les lleve a la felicidad, a ser “ellos mismos” y poder escoger

siempre y en todo ámbito, es motivo para la frustración del futuro adulto, y con ella, el fracaso de su apuesta educativa. En sus palabras:

"Deben tener la capacidad para adaptarse, deben tener recursos para salir y no frustrarse... recursos que les estamos dando desde muy pequeños: con la educación, con el ejemplo..."

- ¿Cuáles serían estos recursos que puedes dar a tus hijos para que puedan tener una vida satisfactoria?

Pues... alta autoestima, aunque parezca un tópico es verdad, responsabilidad y autocontrol... también acceso a una buena educación y tecnología..."

Madre, estudios universitarios, ingresos hogar más de 6.001€ netos/mes

b) Vinculado al fracaso como incapacidad para adaptarse, también encontramos la idea de *fracaso como debilidad en un mundo competitivo y complejo*. Aquí el miedo, la “mala educación”, sería que los progenitores no hayan "equipado" suficientemente bien (de recursos) a sus hijos/as, ni estos sean capaces de "saber" qué caminos deben seguir y cuáles no. La debilidad, la falta de recursos propios y la falta de claridad en los caminos y estrategias vitales a elegir, pueden llevar con mucha facilidad a la infelicidad. Tal y como lo define esta madre de clase dominante:

"Que sean débiles, que no tengan fortaleza a todos los niveles, que no tengan muy claro qué les conviene y qué no ... deberían tener una base muy firme que les ayude a intuir hacia dónde deben ir en todos sus ámbitos "

Madre, estudios universitarios de tercer ciclo, ingresos hogar más de 6.001€ netos/mes

c) En tercer lugar vemos claramente expresado *el fracaso de la socialización en las “dependencias”*. Entendidas como la antítesis de la autonomía (absoluta) y de la libertad de elección que son los ingredientes fundamentales de la felicidad para estas clases sociales. Parafraseando a Sennett (2006), parece que el fracaso de la educación familiar fuera que el niño, de mayor, no lograra una "identidad pura", auténtica, libremente elegida, es decir, "mezclada" y con elementos heterónomos. Así, parece que evitar cualquier tipo de dependencia o de vínculo (demasiado fuerte) se convierte en la normatividad imperante entre las clases dominantes, en algo fundamental si se quiere que la prole llegue a ser feliz. Para educar bien, habría que dejar de basarse en personas, trabajos, lugares, visiones, valores... como ejes de confianza, para trasladarlo todo a la seguridad secundaria: la única “seguridad realmente segura”, la única certeza de poder ser feliz, es precisamente no tener ni seguridades ni certezas. Esta madre lo expone con sus palabras:

"Lo que me daría miedo es que fueran infelices. A mí me harían una desgraciada ver que mis hijos sufrieran y fueran infelices (...) Lo peor sería que ellos mismos se consideraran unos desgraciados porque han elegido algo que no les gustaba, o una pareja que no les gustaba o porque no se sienten bien consigo mismos "

Madre, estudios universitarios de tercer ciclo, ingresos hogar más de 6.001€ netos/mes

d) *Fracaso como desmotivación.* El miedo al fracaso de la socialización es, en este caso, que el futuro adulto sea indiferente, que no se sepa motivar para aprender y para incorporar las habilidades y competencias que (supuestamente) lo harán una persona libre, feliz y con éxito. Es decir, que no esté lo suficientemente “bien” socializado para impulsar y guiar su propio devenir de manera autónoma y estratégica y que acabe como los “losers” (los perdedores) con una "actitud pasiva" ante la vida y sus circunstancias en lugar de una actitud proactiva, siempre luchando para tener motivación, hacer lo que uno/a quiera y se feliz. Tal y como lo expresan esta madre:

*"Si quieren, que hagan alguna de estas tareas primarias que parece que se vuelven a valorar, mi decía que quería ser campesino. Pues muy bien, pero que se forme!
Que siempre pueda volver a elegir otra cosa ... "*

Madre, estudios universitarios, ingresos hogar entre 4.001€ y 6.000€ netos/mes

Tras este breve repaso de los resultados del trabajo de campo, pasamos al penúltimo apartado de la comunicación en el cual pretendemos analizar y comprender mejor qué implicaciones, tensiones y debates tiene (o puede tener) este nuevo modelo de “educación familiar para la felicidad” con sus apuestas y sus riesgos educativos.

Riesgos, tensiones y dificultades de las prácticas y los discursos de una “educación familiar para la felicidad”

Sin duda alguna, la comprensión de las prácticas y discursos socializadores de las familias dominantes despierta interpretaciones contradictorias. Pero, por su carácter crecientemente hegemónico, nos parece importante hacer una lectura crítica de este modelo de “educación familiar para la felicidad”. Así, partiendo de los riesgos que nosotros creemos que estas practicas implican en relación al modelo de persona que se pretende educar; en relación al rol del conflicto y de la alteridad en esta “educación familiar para la felicidad” y, finalmente, en relación a la “desaparición de la infancia”, este último apartado de la comunicación pretende poner sucintamente sobre mesa

algunas de las tensiones, riesgos y debates educativos que el modelo educativo de las clases dominantes nos sugiere.

4.1 El modelo de persona autosuficiente

En primer lugar, nos queremos interrogar sobre el modelo de persona que está promoviendo este modelo de educación familiar y que, no lo olvidemos, se va volviendo hegemónico con el tiempo gracias a las posiciones de poder simbólico e identitario de estas familias. Así, el modelo de persona que estas familias están promoviendo tiene amplias resonancias en el debate sobre los vínculos entre persona y comunidad que, des de los años 90, se desarrolla entre liberales y comunitaristas (Collet y Fernández 2007). Para los (neo)liberales como Frederick Von Hayek, Robert Nozick y Herbert Hoover, hay que avanzar en la socialización de personas que tienen que “liberarse” de los constreñimientos sociales para poder ser (realmente) autónomos y felices. Si el individuo requiere algo del otro, ya puede encontrarlo en el mercado. Para esta corriente, los vínculos con la comunidad, los amigos, el territorio, el trabajo e incluso la familia, son un “lazo” que coarta la libertad y la felicidad individual, la única que cuenta. Enfrente, los autores comunitaristas como Charles Taylor, Michael Walzer o Amitai Etzioni, creen que, socialmente y familiarmente se está perdiendo “densidad” relacional, vínculo sustantivo, capital social, interacción e interdependencia entre personas, grupos y comunidades. Así, consideran que la socialización debe ser el momento clave para construir ciudadanos/as en base a un modelo de persona y de felicidad menos autosuficiente, menos mercantilizada y con unos vínculos más fuertes con los otros, con unos valores y un territorio.

A nuestro parecer, y de acuerdo con los postulados del comunitarismo que compartimos, el primero de los grandes riesgos del modelo de “educación familiar para la felicidad” que están desarrollando las familias dominantes es el modelo de persona autosuficiente que propone y que practica. Sin duda alguna, construir personas que sólo basen su felicidad en sus seguridades secundarias, en su autonomía absoluta, en su libertad egoísta, deviene un gran riesgo para la cohesión social, la solidaridad y cualquier propuesta que se base en el “nosotros”. No sólo eso. La felicidad entendida como autosuficiencia nos parece, un error analítico puesto que todo ser humano es social por esencia interdependiente (Elias 1987, Lacroix 2005). Además, creemos que es una apuesta educativa y política dudosa ya que desvincula totalmente la realización y la felicidad personal del yo, con los diferentes “nosotros” comunitarios, territoriales, sociales, laborales, axiológicos,

familiares, etc. Algo que según nuestra opinión no tiene sentido ya que, precisamente sólo a partir de esos vínculos, el ser humano joven puede crecer, madurar y desarrollarse equilibradamente.

4.2 Evitar el conflicto y el no: la desfuncionalización parcial de las familias

Vinculado a una nueva oleada de “familiarismo” (Lasch 1984), algunos autores entienden que las familias de los últimos decenios han dejado algunas de las funciones que tradicionalmente tenían para centrarse en otras, especialmente las emotivas (Flaquer 1993, Elias 1998, Beck-Gernsheim 2003, Gaitán 2006, etc.). De alguna manera, las transformaciones sociales (hijos no pensados para trabajar sino más bien como “inversión”), familiares (hogares más pequeños, más democráticos y horizontales, con menos violencia física... (Alberdi 1999, Brullet y Roca 2004, Meil 2006)), la democratización y alargamiento de la escolaridad, el surgimiento de una gran oferta lúdica, de ocio, tecnológica, etc. han llevado a los progenitores a dejar de ejercer ciertas funciones y a concentrarse en otras más vinculadas al cuidado, el afecto, etc. Ahora bien, esta “desfuncionalización parcial” de las familias, llevada al extremo en algunos casos por las familias de clases dominantes en su “modelo de educación para la felicidad”, entraña ciertos riesgos educativos. Como comenta Izquierdo (2000), cuando sólo se educa con amor, con amistad, para sentirse bien, para la felicidad... se corre el riesgo que en lugar de socializar a “otro”, se esté “apropiando” del otro. Algunas de esas actitudes se recogieron de forma significativa en el trabajo de campo. Así, en el marco de unas familias en las que los niños tienen mucho poder por el valor de su figura, posición y función, y donde los padres y madres buscan socializar infantes felices, autónomos, que se sientan bien, autosuficientes... se corre el riesgo que los progenitores vivan como extremadamente complejo socializar desde un equilibrio entre sí – no, afecto – conflicto, socialización – apropiación. Así, la segunda de las grandes tensiones y de los riesgos que entraña el modelo de “educación familiar para la felicidad” es que sólo se socialice desde la función emocional “positiva”, intentando evitar la “negativa”. Es decir, evitando (o externalizando) los no, los conflictos, las dificultades y las tensiones que, todo acto educativo lleva inherentemente. Con el claro peligro de no construir “alteridad”, otros, sino prolongaciones del propio yo adulto en los pequeños.

4.3 La desaparición de la infancia o la juventud como ideal social

Neil Postman (1988), con su provocativa tesis del final de un modelo de infancia que había sido construido a lo largo de la modernidad, intuyó que algo profundo estaba sucediendo con y en esa etapa. Según su conocido libro, a través de la televisión, se estaba acabando con el modelo

hegemónico de los niños y niñas de los últimos decenios, para disolver la “niñez” en una masa uniforme de etapas de la vida crecientemente indiferenciadas. A nuestro parecer, con el modelo de “educación familiar para la felicidad” se corre el riesgo de dar un paso más en la desaparición del modelo de infancia tradicional: una identidad infantil que, a través del consumo, pasa ser "juventud anticipada" (libre, autónoma, sin normas, etc.) cada vez des de edades más tempranas.

Hoy, siguiendo a Postman (1988) o Giroux (2003), nos interrogamos sobre dónde pueden hallar los niños y las niñas referentes para construir unas identidades democráticas no fundadas en los mercados. Porque es el sistema de consumo el que nos propone hoy una infancia que no necesita del otro, especialmente si es progenitor o maestro, porqué ya lo encuentra todo en el mercado. Des de los medios de comunicación de masas, se busca acentuar la autonomía infantil para reivindicar su derecho a consumir. Progresivamente, se abandona la concepción de un niño inocente, subordinado al adulto y, así, el espacio público deja parte de su sitio a las grandes empresas y las corporaciones de medios que pasan a ocupar un espacio central en las relaciones que se dan entre los sujetos, a menudo sin la responsabilidad ética que esto supone (Tort 2007).

Tal y como hemos visto, la felicidad se equipara a la máxima autonomía y a la autosuficiencia individual. Un objetivo que, las familias de clases dominantes intentan llevar lo más lejos posible y a la edad más temprana posible. Así, y de forma complementaria a la idea de la sobreprotección familiar de los menores desarrollada en los últimos años y apuntada en el ítem anterior, encontramos unas familias que intentan que los niños y niñas sean autónomos en sus ideas, hábitos, estudios,... lo antes posible. Con lo cual, se entra en un proceso en el que una pretendida autonomía se convierte en una fuerte dependencia respecto de las propuestas de la sociedad del consumo y del espectáculo. En sus actitudes, vestidos, consumo y relaciones, cada vez los niños y niñas empiezan antes a decidir y ejercer pautas vitales que, no hace más de 15 años, estaban reservadas a adolescentes y jóvenes. La incesante bajada de la edad del primer móvil; de la primera cena con amigos/as; de la primera novia/o; de la primera relación sexual completa; de los viajes cada vez más lejos de menores más pequeños; de la decisión autónoma y cotidiana sobre el vestido, el consumo familiar, etc. Todo ellos son pequeños indicios recogidos en el trabajo de campo que apuntan a una “juvenilización” de la infancia (6-12/14 años) y, tal vez pronto, a una “juvenilización” también de la primera infancia (0-6 años) por parte de las familias, especialmente las de clases dominantes. En resumen, las familias, para educar para la felicidad, creemos que están abandonando espacios

centrales de la socialización de sus hijos, especialmente en etapas tempranas. Unos ámbitos que, con mucha sagacidad, está ocupando con fuerza el mercado y el consumo que son los que dan las pautas identitarias sobre qué es ser un niño/a hoy (Steinberg y Kincheloe 2000).

En este entorno, el rol de la institución escolar queda dislocado, atrapado entre una sociedad de consumo cuyos agentes tienen una gran capacidad de influencia y penetración, y unas familias que muchas veces entienden la institución escolar como una especie de “asistente subsidiario” que no sólo no puede oponerse, sino que debe situarse al servicio del proyecto particular de la familia. Así pues, por un lado, el consumo plantea problemas a la concepción académica del estudio, del esfuerzo y de las perspectivas a largo plazo. Por el otro, la idea del centro educativo como espacio público se tambalea ante las demandas específicas de las familias acomodadas. A nuestro parecer, y basándonos en los argumentos familiares recogidos en el trabajo de campo, nos encontramos ante una espiral que sigue el lema “cuanto antes mejor”. La sensación de los progenitores es que cuanto antes aprenda inglés, haga deporte, decida su vestido, entable relaciones de amistad, viaje por el mundo... más ventaja competitiva tendrá respecto a los otros futuros adultos. Algo que le permitirá disponer de mayores cotas de autonomía y felicidad, que es el objetivo número uno de estos progenitores. Además, esta búsqueda inmediata de la felicidad no debe suponer una merma de la competitividad. Pero es evidente, tanto desde la pedagogía (Domenech 2009) como desde la psicología de la educación (Coll et al. 1999), que, en el proceso de socialización de los menores, “más no es igual a mejor” y “antes no es igual a mejor”.

Así, los riesgos de una “educación acelerada” y dirigida por el consumo que pretende proporcionar ventajas, autonomía y felicidad a los propios hijos por el hecho de empujarles a hacer “cosas de jóvenes” y vivir en consecuencia lo antes posible, son muy significativos. Desde alumnos con fracaso escolar por haberles puesto la presión de aprender algo (leer, multiplicar,...) antes de que su desarrollo madurativo estuviera preparado; hasta jóvenes con una gran carga de desafección, sin ningún tipo de motivación o interés por nada personal, social, sexual, laboral, etc., pasando por personas con dificultades para construir una narración coherente, comprensible y progresiva de su propia trayectoria.

5. Conclusión

El objetivo de la comunicación es, partiendo del análisis de los discursos y las prácticas socializadoras de las familias de posiciones dominantes, hacer emerger críticamente, riesgos y debates educativos clave hoy en día. Al respecto, queremos destacar tres elementos que, a nuestro parecer, cualquier debate democrático sobre qué valores queremos que guíen nuestra sociedad debería incorporar. En primer lugar ponemos sobre la mesa el debate sobre el modelo de persona que orienta axiológicamente a estas familias y, progresivamente, toda la sociedad. Nos parece altamente peligroso que el modelo ideal de persona que queramos educar sea el de alguien desvinculado, independiente, sin valores sustantivos y sustentado sólo por su capacidad de elección (*homo eligens*) y sus seguridades secundarias (poder cambiar siempre). ¿Realmente ese es el modelo de adulto que requiere una sociedad justa, crítica y solidaria? En segundo término, nos parece igualmente grave, que se equipare, según el modelo descrito, "fracaso educativo" e infelicidad a vinculación, interdependencia y compasión. ¿Socialmente y educativamente nos parece correcto que las personas que basan su vida en el vínculo y la compasión sean consideradas como fracasadas e infelices?. Finalmente, en tercer lugar, queremos destacar, una vez más, el grave riesgo moral y educativo que entraña el proceso de desfuncionalización parcial de las familias y la progresiva centralidad de los mass media y el consumo a la hora de proponer e imponer pautas identitarias infantiles y juveniles. ¿Realmente queremos que aquellos que hacen negocio con nuestros menores (y con nosotros) sean los que marquen qué es ser niño/a hoy?. A nuestro parecer, los debates y riesgos educativos y sociales planteados son de gran centralidad para cualquier sociedad que se plantee democráticamente qué es y qué quiere ser. Esperamos con la comunicación haber contribuido modestamente a ello.

6. Bibliografía

AADD. (2000). *Jeunesse et société: la socialisation des jeunes dans un monde en mutation*. Bruselas: De Boeck.

Alberdi, I. (1999). *La nueva familia española*. Madrid: Taurus.

Alzate, M. V. (2001). "El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna" *Revista de ciencias humanas*. Vol. 31.

Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.

Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Bauman, Z. (2007a). *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007b). *Els reptes de l'educació en la modernitat líquida*. Barcelona: Arcadia.
- Beck, U.; Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización: el individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Beck-Gernsheim, E. (2003). *La reinención de la familia: en busca de nuevas formas de convivencia*. Barcelona: Paidós.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- Berger, P.L. y Luckmann, T. (1986). *La construcción social de la realidad*. Barcelona: Herder.
- Brullet, C.; Roca, C. (2004). "Relacions familiars i autoritat." AADD. *Infància, famílies i canvi social a Catalunya*. Barcelona: CIIMU.
- Coll, C.; Marchesi, A. Palacios, J. (1999). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Collet, J. y Fernández, M. (2007). *Educar la qualitat humana*. Barcelona: Barcino.
- Domenech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Elias, N. (1987). *El proceso de civilización*. México: FCE.
- Elias, N. (1998). *La civilización de los padres y otros ensayos*. Bogotá: Norma.
- Elzo, J. (coord.). Laespada, M.T.; Martínez, A. (2009) *Models educatius familiars a Catalunya*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Flaquer, L. (1993). "La socialización en la familia: Teorías, modelos e interacciones." A: *Sociología de la educación*. Barcelona: Barcanova.
- Gaitán, L. (2006). *Sociología de la infancia*. Madrid: Síntesis.
- Giroux, H. (2003), *La inocencia robada. Juventud, multinacionales y política cultural*. Ed. Morata, Madrid.
- Izquierdo, M. J. (2000). *Cuando los amores matan*. Madrid: Ediciones libertarias.
- Kellerhals, J. (1993). "Les strategies educatives des familles" AADD. *Cahiers de recherche du*

groupe de recherche sur la socialisation. N°. 12.

Kellerhals, J.; Montandon, C. (1991). *Les strategies educatives des familles*. Lausanne: Delachaux & Niestle.

Lacroix, M. (2005). *El culte a l'emoció. atrapats en un món d'emocions sense sentiments*. Barcelona: La Campana.

Lach, C. (1984). *Refugio en un mundo despiadado*. Barcelona: Gedisa.

Marí-Klose, P.; et al. (2008). *Temps de les famílies: anàlisi sociològica dels usos de temps dins de les llars catalanes a partir de les dades del panel de famílies i infància*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Marx, K.; Engels, F. (1972). *La ideología alemana*. Barcelona: Grijalbo.

Meil, G. (2006). *Padres e hijos en la España actual*. Barcelona: Fundació "La Caixa".

Pourtois, J.; Desmet, H.; Nimal, P. (2000). "L'éducation familiale à l'épreuve de la nouvelle civilisation." AADD. *Le parent éducateur*. Paris: PUF.

Postman, N. (1988). *La desaparición de la infancia*. Barcelona: Circulo de lectores.

Rousseau, J.J. (1997). *Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza.

Sennett, R. (1974). *El declive del hombre público*. Barcelona: Península.

Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Steinberg, Sh.; Kincheloe, J. L.,(comps.) (2000). *Cultura infantil y multinacionales*. Ed. Morata, Madrid.

Torrubia, R. y Doval, E. (2009). *Familia y educació*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Tort, A., (2007). *Els drets dels infants, avui: llums i ombres*. DINS: AAVV. Drets i responsabilitats d'infants i joves. Barcelona: Rosa Sensat.