

Familia y escuela: agencias preventivas en colaboración

RECIO, J.L.

Profesor de Sociología. Facultad de CC.PP. y Sociología. Instituto Complutense de Drogodependencias. Universidad Complutense de Madrid.

Enviar correspondencia a:
C/ Oficios, 21, 3º B. 28760 Tres Cantos (Madrid)

Resumen

Existe un importante vacío en la investigación española de la función compartida por familia y escuela de socialización y prevención de la conducta antisocial y, de forma señalada, de las actitudes y conductas de los profesores frente a las familias de los adolescentes.

Parece necesario, por una parte, inspirarse en los modelos de otros países para proceder a la investigación evaluativa de esas actitudes y conductas así como a la adopción de programas adaptados o equivalentes que promuevan esa actividad socializadora en colaboración para hacerla más eficaz. Con tal fin, se presenta la evolución del Programa de Transiciones Adolescentes de Dishion en un sentido de progresiva implicación y servicio a la comunidad escolar. En la discusión final se propone indagar en las raíces estructurales y sociopolíticas del déficit de comunicación y colaboración entre padres y profesores.

Palabras clave: Familia, Escuela, Adolescentes, Socialización, Prevención, Abuso de drogas, Conducta antisocial, Valores, Programas de entrenamiento.

Summary

Although the fact that family and school share the important function of preventing both antisocial behavior and drug abuse is widely recognized, empirical research of the involved problems however is sorely lacking among us. It seems therefore appropriate to gain inspiration from models already tested in other countries, first, to start assessments of attitudes and conduct of parents and teachers regarding their collaborative tasks in socialization, and, second, to develop either equivalent or adapted programs to train collaborative skills. Aiming at this goal, Dishion and cols.' Adolescent Transition Program is here presented as a sample of evolving commitment and service to the family and the school community. In the final discussion several hypotheses are put forward to guide further acquaintance with the social and political roots of the relatively poor collaboration between parents and teachers within the Spanish educational system.

Key words: family, school, socialisation, prevention, antisocial behaviour, values, training programmes.

1. RECONOCIMIENTOS Y CONTEXTO

Entre las fuentes principales de esta exposición están: 1) la tesis doctoral del Profesor de Sociología de la Universidad Complutense Rafael Feito (1993), que dio lugar a un artículo suyo en la revista "Arbor" sobre el trasfondo histórico del papel de los padres en la educación de sus hijos en cooperación con la escuela; 2) los veinte años de investigación del Oregon Social Learning Institute sobre el desarrollo de la conducta antisocial y de consumo de drogas de los adolescentes, que avalan sus intervenciones preventivas a través del "Programa de Transiciones Adolescentes"; 3) un reciente conflicto surgido entre el Ministro de Educación francés Claude Allègre y un sindicato mayoritario de enseñantes de Secundaria, socialista

como el mismo Ministro. Allègre se mostró dispuesto a contratar a miles de jóvenes enseñantes para impartir clases de apoyo dentro de su proyecto de reforma de la Enseñanza Secundaria. Estos nuevos graduados asumirían las clases remediales que los enseñantes se negaban a impartir como no fuese mediante una consolidación de sus horas extra con un elevado coste económico. El conflicto puso de relieve la disparidad de enfoques de los que enfatizan el papel del profesor como mero enseñante y los que consideran indispensable su papel de educador de todos los alumnos, pero en especial de los que necesitan más ayuda.

Este trabajo no es más que una construcción tentativa, ya que, aunque va habiendo algunas investigaciones sobre la función preventiva de la familia, son muy escasas las que se ocupan de la función preventiva de la escuela, en especial en su relación con los padres.

Conviene advertir que no se trata aquí de enfrentar la enseñanza pública a la privada. Primero, porque nuestras investigaciones versan sólo sobre la enseñanza pública y porque las muestras no son representativas. Pero no podemos ignorar que sí hay una cierta relación, a juzgar por otras investigaciones, entre la calidad de la cooperación y el tipo de enseñanza.

Según estas investigaciones, aunque escasas, la cooperación entre escuela y familia parece ser algo mejor en la enseñanza concertada y privada que en la pública.

2. INTRODUCCIÓN

En los años 60, en el marco de la sociología de la familia, se desarrolló una importante polémica entre Talcott Parsons y Eugene Litwak (Harris 1986) en torno a la naturaleza de la segregación y aislamiento estructural de la familia nuclear dentro de la sociedad industrial avanzada. Para Parsons, esa segregación y aislamiento estructural significaba que los modos de comportamiento particularistas y adscriptivos quedaban confinados en la sociedad industrial al ámbito de la familia. En cambio, en las demás esferas institucionales de dicha sociedad, y señaladamente en el ámbito laboral, las pautas de comportamiento predominantes eran las opuestas, es decir las universalistas y las orientadas al logro u obtención de metas.

Litwak contradujo a Parsons apuntando que, si bien la familia había perdido la coordinación y control de las actividades no regidas por pautas universales y de logro, que había desempeñado en la sociedad industrial, por ejemplo la actividad familiar agrícola y artesanal y las actividades de socialización en los valores y en las creencias, todavía seguía desempeñando dichas actividades aunque compartiéndolas ahora con distintas instituciones formales como la empresa, la escuela o las iglesias. La continuidad entre los distintos microsistemas en los que se socializan las personas o mesosistema, ha sido subrayada más tarde en la concepción ecológica de Bronfenbrenner (citado por Vila 1998) y responde a la misma intuición fundamental. Como dice Vila (1998), “educar pasa por una forma de relacionarse con las alumnas y los alumnos, atender, a veces, a problemas sociales y sanitarios, etc. y, además enseñar contenidos” (Vila, 1998, 194) Y también: “En una educación de calidad es tan importante un buen currículum y sus prácticas educativas asociadas como unas buenas relaciones familia-escuela basadas en la relación y ayuda mutua” (Vila, 1998, 195).

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

El caso de la cooperación entre la familia y la escuela en el campo de la prevención de la conducta

antisocial y del consumo de drogas, que aquí nos ocupa, puede ser paradigmático a la hora de seguir clarificando dicha controversia. El hecho bastante conocido de las reticencias de las instituciones burocráticas a reconocer que comparten “funciones” con la familia está sin duda relacionado con la difusión de la tesis parsoniana. La clarificación, por tanto, debe producirse mediante un análisis empírico de las actividades que realmente desempeñan familia y escuela a la luz de las normas legales y morales vigentes en una sociedad y en una cultura determinada.

En resumen, la sociología contemporánea evidencia que familia y escuela comparten en la sociedad industrial avanzada unas metas y unas actividades para obtenerlas que, sin embargo, habrá que definir y promover en cada caso y circunstancia. En el campo concreto de la prevención de la conducta antisocial y del consumo de drogas, la investigación científica ha constatado lo que la simple observación y reflexión nos permiten comprobar: que la formación del adolescente —por limitarnos a una edad de importantes transiciones— no puede realizarse satisfactoriamente sino a través de la colaboración de escuela y familia.

Un sociólogo de la educación, Rafael Feito (1993), documentó en su tesis doctoral la evolución histórica de la función educativa desde su casi exclusivo desempeño por la familia hasta el desarrollo institucional de la escuela moderna a partir de la Revolución Francesa que, al superar al Antiguo Régimen, plantea, desde presupuestos radicales, el monopolio de la función educativa por el Estado. Las soluciones violentas, sin embargo, no cuajan y así hubo de llegar el momento en que, en el ámbito de las Naciones Unidas (Declaración Universal de los Derechos Humanos, 1966) y de la Convención Europea para la salvaguardia de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales (1950), se zanjase la acerba polémica abierta por el radicalismo estatista con el reconocimiento de los derechos de los padres a educar a sus hijos en colaboración con la escuela.

Nuestra primera hipótesis al respecto, derivada de la breve introducción histórica anterior, es que buena parte de las dificultades que hoy afrontan la familia y la escuela, en su colaboración para educar al adolescente, proceden de la escasa asimilación de los principios sustentados por estas últimas declaraciones y de la consiguiente anacrónica pervivencia de ciertos postulados de cuasimonopolio estatista herederos de páginas superadas de la historia.

4. HALLAZGOS EMPÍRICOS SOBRE LA FAMILIA ESPAÑOLA Y EUROPEAS

En coherencia con la anterior afirmación de que el análisis empírico de la realidad es el método ideal de

clarificar la situaciones de insatisfactoria colaboración entre familia y escuela, aunque siempre desde perspectivas teóricas que iremos explicitando, vamos a presentar brevemente algunos resultados de varias investigaciones recientes que creemos relevantes. Por desgracia, casi todas ellas se refieren a una de las instituciones llamadas a colaborar en la tarea educativa, la familia. La elección tiene una doble justificación: primero, como sociólogo de la familia y de la conducta relacionada con la droga, estoy más implicado en su investigación y conozco mejor las fuentes bibliográficas. Por otro lado, una búsqueda, quizá no suficientemente extensa, y una consulta con sociólogos de la educación y pedagogos apenas ha descubierto investigaciones sobre el otro término del binomio, las actitudes y conductas de los profesores de secundaria en relación a la colaboración educativa y preventiva con las familias de los adolescentes.

Los datos que vamos a presentar muestran la importancia de los factores individuales, interaccionales y sistémicos de la familia y de sus miembros en la educación del adolescente con virtualidad preventiva de la conducta antisocial y del abuso de drogas.

Un primer estudio (Recio Adrados y cols. 1997) se basó en una muestra de adolescentes de doce a trece años en varios colegios públicos de la periferia de Madrid capital. Otro posterior, al que llamaremos primer estudio europeo (Recio Adrados y cols., 1997), se extendió a adolescentes de esa misma edad en cuatro ciudades del Sur de Europa, entre ellas Madrid. Otra tercera investigación, a la que llamaremos el segundo estudio europeo (Relvas y cols. 1998), abarcó a las mismas cuatro ciudades, pero esta vez tuvo como objeto los adolescentes de un intervalo más amplio, el de 12 a 16 años de edad. Los dos primeros estudios adoptaron el modelo interaccional de JS Brook (1990). En el estudio de los adolescentes madrileños se halló que los padres con menor probabilidad de que sus hijos adolescentes consuman droga o realicen conductas antisociales son aquellos que establecen una buena relación afectiva y de apego con ellos, los que no consumen drogas legales ni ilegales y los que tienen actitudes convencionales o de conformidad con las normas sociales establecidas, entre ellas la intolerancia frente a las drogas, si bien su actitud respecto a las legales manifiesta una clara ambigüedad. El primer estudio europeo confirmó la importancia preventiva de la calidad de las relaciones parento-filiales mediante la información aportada por ambas partes siendo más decisiva la aportada por los adolescentes. En cambio, la convencionalidad tanto de los padres como de los hijos parece tener escasa relevancia, hallazgo inesperado que exige una reelaboración de los indicadores. Posiblemente la razón del escaso impacto radique en que las drogas de mayor consumo entre adolescentes de 12 a 13 años de edad son las legales con amplia aceptación social, mientras que la pregunta que mide la intolerancia parental se refiere al alcohol (respecto al

cual existe la ambigüedad ya mencionada) y al cannabis éste último muy minoritario.

De forma coherente con lo anterior, son las conductas de los padres, a diferencia de los hallazgos de Brook, más que sus actitudes, las que tienen mayor impacto sobre la conducta antisocial y de droga de los hijos. La personalidad de los padres sólo tienen efectos mediados por la personalidad adolescente y por las relaciones padres-adolescentes sobre la conducta de éstos.

Los padres aparecen, en nuestro estudio europeo, más controladores que afectivos, siendo los padres convencionales o con actitudes conformistas con las normas sociales los que asimismo, de forma congruente, se manifiestan más controladores y, al mismo tiempo, con mejores relaciones afectivas con sus hijos. Resulta de interés señalar, sin pretensiones de generalización, a falta de representatividad de la muestra, que los padres españoles eran los más tolerantes hacia el consumo adolescente de alcohol y cannabis de todos los padres de esos cuatro países.

El autocontrol adolescente, contrariamente a nuestras expectativas, está asociado a su orientación al grupo de iguales, lo que indica una relativa madurez y autonomía en el adolescente que le lleva a asumir mayores riesgos y a un mayor consumo de drogas. En cambio, las relaciones afectivas padres-adolescentes están inversamente correlacionadas con la orientación del adolescente hacia el grupo de iguales. La influencia de este grupo es directa tanto sobre la conducta antisocial como sobre el consumo de drogas.

Un año más tarde, el segundo estudio europeo, esta vez dirigido a adolescentes de 12 a 16 años, confirmó casi todos los hallazgos del anterior, ahora desde una perspectiva sistémica en vez de interaccional. Limitándonos al caso español o más exactamente a un grupo de colegios públicos de la periferia de Madrid, se ha comprobado la importancia de las variables familiares de cohesión y adaptabilidad para explicar el consumo de tabaco, alcohol y cannabis de los adolescentes. La tolerancia o actitudes de riesgo de los padres (actitud no convencional) es todavía más importante a la hora de explicar el consumo, minoritario, de otras drogas.

Curiosamente también aquí aparece un hallazgo inesperado: la ausencia de conflicto familiar y la buena relación de apego padres-adolescentes correlaciona positivamente con el consumo de cannabis frecuente (en los últimos 30 días). La explicación de Relvas es que la buena relación familiar puede ir acompañada en este caso de una incapacidad para establecer límites o normas a este tipo de conducta.

En general, el buen funcionamiento familiar, sin embargo, operativizado por las variables indicadoras de un tipo no extremo de familia, es decir de cohesión y adaptabilidad moderados, correlacionan positivamente con los factores protectores o preventivos

del consumo adolescente de drogas. Las actitudes parentales de riesgo o tolerancia correlacionan, en cambio, con la mayoría de los tipos de consumo y conducta antisocial.

Desgraciadamente, no podemos aportar un análisis, paralelo a éste de la familia, del funcionamiento de la escuela de forma que, a partir de ambos, llegásemos a un modelo integrador de las pautas preventivas de ambas agencias de socialización. Nuestras revistas pedagógicas abundan en excelentes ensayos y en relatos de prometedoras experiencias. Brillan, en cambio, por su ausencia las investigaciones evaluativas del funcionamiento escolar en el campo de la prevención. No creemos exagerado decir que nuestros responsables educativos se olvidaron a la hora de planificar y legislar de esta importante dimensión de la colaboración educativa. No son leyes ni modelos de gestión puramente teóricos que llevan a un pobre funcionamiento, cuando no enfrentamientos, en APAS, AMPAS y Consejos Escolares, sino análisis empíricos de la realidad escolar los que nos faltan. Sin conocer en profundidad la problemática humana y profesional de profesores y padres, reflejada en sus actitudes y conductas, de poco sirven los esquemas organizativos formales.

En un estudio realizado en la isla de Mallorca con 1000 Profesores, Carmen Orte (comunicación personal) encontró que todos los profesores hacían exclusivos responsables de los problemas de conducta y del bajo rendimiento escolar de los adolescentes a los padres.

Sólo después de recibir un curso de formación preventiva (Orte, Ferrá, Ballester, 1999) de 30 horas, un buen número de maestros mencionaron la corresponsabilidad de la escuela en aquellas conductas.

Por otra parte, un reciente estudio de la UCM afirma que el 70 por 100 de los Profesores de Enseñanza Primaria eligieron esta carrera como segunda opción, de donde concluye que la mayoría del profesorado carece de auténtica vocación educativa. Aunque la conclusión es excesiva, sin duda no son éstas las condiciones ideales para sentirse motivados a mantener unas relaciones satisfactorias con las familias a las que probablemente tiendan a considerar intrusas en su área de dedicación profesional.

Ante la pobreza de nuestra investigación en estos temas, tenemos que basarnos en fuentes de otras latitudes en la esperanza de que algún día, debidamente adaptados y aceptados sus métodos y sistemas de evaluación, pueda irse vigorizando la colaboración escuela-familia.

5. LA EVOLUCIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN FAMILIAR A TRAVÉS DE LA ESCUELA

El Programa de Transiciones Adolescentes de Thomas Dishion y otros colaboradores del Oregon Social Learning Center (OSLC) comprendía inicialmente dos

intervenciones en paralelo con grupos de padres y grupos de adolescentes. Está basado, en palabras de su autor, "en cuatro habilidades claves de funcionamiento familiar que 20 años de investigaciones clínicas han probado que son críticas para la sana adaptación del niño: educación prosocial, disciplina, supervisión y solución de problemas. El enfoque del entrenamiento de los padres según los principios del aprendizaje social es un método secuencial, basado en habilidades para desarrollar una acción educativa eficaz por parte de los padres. Las habilidades que cubre el curriculum son: desarrollo de expectativas de conducta apropiada, detección y seguimiento de los cambios deseados en la conducta de padres e hijos, estímulo de conductas prosociales, técnicas de disciplina y fijación de límites y habilidades de comunicación y resolución de problemas. El curriculum de los adolescentes se basa en los mismos principios y enseña a los adolescentes las habilidades para identificar un cambio de conducta, a fijarse metas realistas y a ir dando pequeños pasos apropiados hacia la consecución de las mismas. Otros objetivos del aprendizaje son: acordar un contrato de cambio, motivar y poner límites a su conducta y a la de sus compañeros, adquirir habilidades de buena comunicación y solución de problemas, de elección de amistades y de mantenimiento de relaciones positivas con los compañeros" (Dishion, 1996, 188-189).

Ahora bien, la práctica prolongada del Programa de Transiciones Adolescentes (ATP) arrojó algunos resultados inesperados que llevaron a sus autores a introducir importantes modificaciones en el enfoque general del programa en el sentido de enfatizar más la atención al rendimiento escolar y a la conducta del adolescente en la escuela. La escuela había resultado ser la plataforma más accesible para abordar a los padres aunque también se recurriese a otras como los medios de comunicación, colocando anuncios en la prensa y en el radio local ofreciendo la oportunidad de participar en el programa. La información sobre los niños y los adolescentes con algún problema de conducta procedía no sólo de los padres sino de los propios profesores, una vez que aquellos hubiesen manifestado su acuerdo por escrito. Sin embargo, esta práctica podía llevar a una eventual estigmatización de los participantes en los grupos, por lo que parecía aconsejable introducir una primera intervención dirigida a las aulas completas y no sólo a algunos escolares. Por otra parte, el profesorado y la administración escolar veían con buenos ojos una ayuda especializada que permitiese afrontar a la escuela una variedad de problemas de conducta antisocial, no sólo el consumo de drogas.

En general, los profesores no se encontraban dispuestos a asumir la carga adicional que suponía impartir un curso de habilidades sociales, así que preferían tener tiempo libre mientras los expertos en prevención lo hacían en sus aulas. En el caso del programa

de habilidades vitales de Botvin, varios estudios empíricos han demostrado la mayor eficacia de los cursos impartidos por expertos sobre los impartidos por profesores.

En segundo lugar, se obtuvo la evidencia de que, cuando los grupos de adolescentes estaban formados mayoritariamente por muchachos problemáticos, la situación se agravaba, es decir aumentaba el consumo y la conducta antisocial y de drogas, resultando contrapreventiva la intervención o programa de entrenamiento en grupo. En cambio, el éxito de la intervención en grupos de padres era manifiesto.

Los investigadores del OSLC decidieron, a partir de estos hallazgos, abordar al mayor número posible de familias en el marco de la comunidad escolar y establecer una gradación en el proceso de intervención a partir de un chequeo a través del cual detectar a las familias con algún nivel de riesgo. Mientras que las familias de alto nivel de riesgo recibían el programa ATP completo (doce sesiones de grupo), a las de menor riesgo se les ofrecían aquellos elementos del programa que mejor se ajustaban a sus necesidades individuales. A fin de reforzar la decisión de los padres de comprometerse con la intervención preventiva, Dishion y sus colaboradores utilizan el enfoque de Miller y Rollnick (1991) en el "chequeo a los bebedores excesivos", tendente a reforzar su motivación para participar en el programa. Este modelo de actuación, ofrecido a todos los padres, no resulta estigmatizador y comprende: 1) el feedback a los padres cliente de los resultados objetivos de la evaluación diagnóstica; 2) animar a los padres a que asuman su responsabilidad respecto a aquellas prácticas o conductas que pueden controlar y cambiar; 3) consejo psicológico experto a los padres sobre las intervenciones más eficaces con adolescentes de alto riesgo; 4) oferta a los padres de un menú de opciones para que, con la ayuda del experto, decidan el tipo de intervención que de forma realista están dispuestos a aceptar; 5) empatía en la relación experto-familia y 6) auto-eficacia o capacidad de acometer cambios contando con el consejo y apoyo necesarios (Dishion, 1996, 206).

Sin ánimo de compendiar la totalidad del método en su nueva versión, aún pendiente de publicación, querríamos mencionar que en esa fase de chequeo exploratorio y de evaluación, los investigadores amplían al máximo su conocimiento de la familia y del ambiente escolar al escoger el rendimiento académico como uno de los focos principales de atención. Como es sabido, esta variable está fuerte y negativamente asociada al consumo de drogas y a la conducta antisocial así como a la participación en grupos de pares de similares características a las del sujeto focal. Sólo a título de ejemplo, mencionaremos un listado de las escalas que se utilizan en dicha evaluación y diagnóstico: escala de percepción del riesgo, informes diarios y mensuales del profesor, del alumno y de

sus padres acerca de la conducta del escolar en el aula, del cumplimiento de los deberes escolares en casa, de los signos de consumo de drogas y de las relaciones con los compañeros. Otras escalas exploran las circunstancias y acontecimientos especiales de la vida familiar del alumno.

El curriculum escolar consta ahora de 6 sesiones (en vez de las doce de los antiguos grupos de formación de adolescentes), una por semana, e incluye tareas para casa para los escolares y sus padres. Los temas son: el éxito en los estudios, las decisiones referentes a la salud, la resistencia a las presiones negativas de los compañeros, el respeto, el manejo de la cólera y la resolución de problemas. La TV pública local transmite videos de 10 minutos de duración para apoyar y facilitar el cumplimiento de estos deberes en casa.

Pero quizá el aspecto más relevante del nuevo método a nuestro propósito sea el establecimiento en la escuela de un "local de recursos familiares" en que un experto (distinto del orientador dedicado a la dimensión sólo pedagógica) se encuentra a disposición de profesores, padres y adolescentes para ayudarles a resolver los problemas planteados por la conducta de los adolescentes.

En conclusión, más de 20 años de experiencia en el estudio e intervención preventiva científicamente evaluada de la conducta antisocial adolescente han abocado en el caso del OSLC a una cierta fusión o, al menos, notable acercamiento de las dos agencias de socialización más importantes en la vida del niño y del adolescente. Se ha logrado de esta forma intensificar y coordinar las actividades que persiguen la transmisión de unos valores compartidos, según la concepción de Litwak, o se ha afianzado el mesosistema, en expresión de Bronfenbrenner, tarea conjunta que la sociedad occidental les viene confiando al menos en los dos últimos siglos.

6. DISCUSIÓN FINAL: LA NECESARIA EXPLICITACIÓN DE LOS VALORES Y PRINCIPIOS MORALES COMPARTIDOS POR ESCUELA Y FAMILIA

Ha llegado el momento de explicitar los valores y principios morales subyacentes y compartidos en la colaboración entre la escuela y la familia en las tareas socializadoras del adolescente. Seguimos el enfoque del filósofo y educador J. A. Marinas (1997) porque pensamos hace más justicia a la realidad que los enfoques reduccionistas, como son los programas de prevención estrechamente conductistas. Por conocidas, no recordamos aquí las tipologías habituales de los programas de prevención existentes. En todo caso, creemos que estos programas deberían incluir elementos de una educación en valores que se extienda

a la ética, cimentada en el derecho creado y sostenido por la comunidad. Eje central de la misma es la convivencia en dignidad, entendida como posesión de derechos y reconocimiento de los derechos de los demás. Por tanto, la educación en valores, entendida como mero reconocimiento y clarificación de los sentimientos (prevención afectiva) no es suficiente.

Autocontrol, tolerancia al estrés, autoeficacia que lleva a la autoestima, sentido del deber y respeto a la ley y a la libertad de uno mismo y de los demás constituyen los pilares de la educación motivacional que Marinas llama de la “construcción de la voluntad”.

Esta concepción de la educación en valores converge en gran medida, desde sus comunes raíces kantianas, con la ética comunicativa que Habermas ha querido hacer radicar en la estructura misma del acto de habla (Wuthnow y otros, 1984). Lo que este autor propugna es la construcción progresiva de una moral universal laica asentada en las características de la comunicación humana que, para él, se orienta tendencialmente hacia la verdad, la comprensibilidad, la veracidad y la legitimidad (o conformidad con las normas sociales) de los mensajes. Cuando esas exigencias del acto de habla se cumplen, y de hecho pugnan por cumplirse, los interlocutores se insertan y construyen el horizonte ideal del diálogo (una versión laica de la utopía de la sociedad sin clases o del Reino de Dios).

Al aplicar estos marcos teóricos convergentes a la cooperación familia-escuela en el campo preventivo, creemos oportuno complementarlos con el lenguaje dominante de la teoría del aprendizaje social cognitivo. Nuestra hipótesis —que la investigación empírica ha de someter a prueba— es que familia y escuela comparten, siguiendo a Litwak y a Bronfenbrenner, la educación en valores del adolescente sin que la escuela pueda legítimamente reducir su función al campo puramente académico e instrumental. Es seguro que ningún proyecto educativo omite algunas referencias a la formación integral de la persona y del ciudadano en el ámbito escolar. Ahora bien, a falta de investigaciones concluyentes, hipotetizamos que la cooperación en la educación en valores, en el sentido expuesto, es la cenicienta del proyecto o al menos de su implementación. Nos tememos que, con demasiada frecuencia, más que ante pautas de colaboración estamos ante un diálogo de sordos entre las dos máximas agencias de socialización. Esta situación se evidencia, por supuesto, en situaciones de bajo rendimiento académico o de problemas de conducta del escolar, en que la tensión y el estrés que conllevan exigirían la práctica de dicha colaboración. Uno de los indicadores con que comprobar esta hipótesis es la relativa ineficacia de los cauces institucionales de diálogo tales como APAS y AMPAS, consejo escolar y comisión de convivencia. Como es sabido, los valores de participación de las familias en el proceso electoral suelen ser muy bajos. Por lo mismo, es muy difícil

encontrar estudios empíricos sobre nuestro tema cuyo objeto sean las actitudes y conductas de los profesores y de los padres ante las tareas que exigen colaboración, sobre el funcionamiento empírico de las APAS, los consejos escolares y las comisiones de convivencia, etc. Como tampoco abundan los estudios sobre la problemática funcionarial y laboral del cuerpo de profesores, aspecto directamente relacionado con la pobreza de la colaboración entre escuela y familia.

Un presupuesto y, a la vez, una consecuencia de que familia y escuela comparten la función socializadora del niño y del adolescente es el isomorfismo estructural y el reforzamiento mutuo de las acciones educativas de ambas agencias. Así, por ejemplo, los padres fumadores y bebedores en exceso, por un lado, y los maestros que intentan superar un hábito de exceso de consumo de esas sustancias actúan sobre el adolescente como fuerzas contrarias que se neutralizan en vez de hacerlo como agentes transmisores de unos mismos valores, los respaldados por la comunidad científica y por la sanidad pública. También actúan en sentido opuesto o divergente ambas agencias de socialización cuando los padres no encuentran sino una deficiente atención a sus demandas de información y seguimiento de la conducta de sus hijos adolescentes en el ámbito escolar. No podemos entrar aquí a mencionar la acción socializadora concurrente en el proceso preventivo de la conducta antisocial de otras agencias tales como los medios de comunicación y las iglesias, entre otros. La tardía solución al problema de la enseñanza de la religión y de la ética en la escuela, como hipotetizamos en otro lugar (Recio Adrados, Uña, Díaz-Salazar, 1981) ha abocado durante largos años a un diálogo de sordos por la intransigencia de las partes dialogantes, evidencia de un déficit democrático compartido.

Por tanto, si queremos irnos aproximando de forma progresiva a la solución de estos déficits que se suman a los ya mencionados en la colaboración de familia y escuela, parece indispensable investigar si las raíces de esta pobreza de comunicación y colaboración se encuentran o no, al menos en parte, en ciertos aspectos del proceso parlamentario y político que llevó a la adopción de la legislación vigente a fin de propiciar las necesarias reformas. El malestar generalizado evidente en el cuerpo profesoral debe hacernos cuestionar si las mayorías políticas que propiciaron esta legislación contaban con un respaldo o consenso social y profesional suficiente. En la misma línea, resulta llamativa la actitud de aquellos profesionales de la pedagogía que, por un lado, aplauden la legislación y, por otro, reconocen que el cuerpo profesional no estaba preparado para cumplirla ni tampoco se proveían los recursos materiales necesarios para su puesta en práctica.

La situación revela, en el fondo, una notable falta de interés de la comunidad política por estimular el protagonismo indispensable de la sociedad civil, representada por asociaciones de padres y grupos profesionales, refiriéndonos obviamente a aquellos no demasiado politizados (¿existen?), que anteponen su vocación educativa y el pluralismo a la dominación del sistema escolar por una u otra opción política.

Como conclusión, lo que esta ponencia pone de relieve es que una educación en valores y una eficaz acción preventiva en cooperación, basada en ellos, requiere, por un lado, más investigación empírica de las prácticas de colaboración educativa entre escuela y familia y, por otro, más democracia y más consenso a todos los niveles tanto del sistema familiar como del educativo. Sólo así familia y escuela podrán potenciar, a su vez, el desarrollo del consenso y de la democracia en la sociedad total.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- Brook, JS, Brook, DW, Scovell Gordon, A, Whiteman, M, Cohen, P. (1990). The Psychosocial Etiology of Adolescent Drug Use: A Family Interactional Approach. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, Vol. 116, No.2.
- Comas, D. (1997). Los mojones del camino: Hitos en la construcción de un referente operativo para la prevención de las drogodependencias en el ámbito escolar. Documentos: Prevención Escolar. Madrid. FAD.
- Dishion, Th. J (1996). Preventive Interventions for High-Risk Youth: The Adolescent Transitions Program. In Peters, R. DeV., McMahon, R.J. (1996). *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency*. Thousand Oaks, CA. Sage, 184-214.
- Feito, R. (1993). La minoría de edad y el derecho de los padres y de las madres a participar en la educación de sus hijos. *Arbor*, CXLV, 568 (Abril), 93-114.
- Harris, C.C. (1986). Familia y sociedad industrial. Barcelona. *Península*.
- Marina Torres, J.A. (1997). La educación en valores. Madrid. FAD.
- Moratinos, J. F. (1985). *La escuela de Padres: Educación Familiar*. Madrid. Narcea.
- Orte, C., March, M.X. (1998). Bullying: Towards understanding and intervention. In Program Evaluation and Family Violence Research: An International Conference (July 1998). Durham: New Hampshire
- Orte, C., Ferrá, P., Ballester, L. (1999). Els problemes de conducta, la violència escolar i els conflictes entre iguals. Prevenció i resolució de conflictes. Curso dirigido a profesores de Educación Compensatoria de Palma de Mallorca. Conselleria d'Educació de les Illes Balears.
- Puig Rovira, J.M., Trilla Bernet, J. La educación en valores. Cuestiones de hoy y mañana. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Recio Adrados, J.L., Uña, O., Díaz-Salazar, R. (1990) *Para comprender la transición española: Religión y Política*. Estella (Navarra). Verbo Divino.
- Recio Adrados, J.L. y cols. (1991). *El papel de la familia, los compañeros y la escuela en el abuso adolescente de drogas*. Madrid. Cruz Roja Española y Facultad de CC.PP. y Sociología.
- Recio Adrados, J.L. (1998 a). Impacto preventivo de la modificación de la conducta familiar en un clima de afecto e impregnación de valores. V *Encuentro Nacional sobre Drogodependencias y su Enfoque Comunitario*. Chicla de la Frontera (Cádiz). Centro Provincial de Drogodependencias.
- Recio Adrados, J.L., Dishion, Th.J., Gil Carmena, E. (1998 b). *Investigación Evaluativa de un Programa de Intervención del Uso Adolescente de Drogas: La Adaptación del Modelo de Oregon en Madrid*. Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid (en prensa).
- Recio Adrados, J.L., Calafat, A., Relvas, AP, Pietralunga, S., Stocco, P. Broyer, G. (1997) *Las relaciones parento-filiales en la prevención del consumo adolescente de drogas*. Luxembourg. IREFREA and European Commission, D.G. V. (en prensa).
- Relvas, P.P., Mendes, F., Lourenço, M., Recio Adrados, J.L., Pietralunga, S., Broyer, G., Calafat, A., Stocco, P. (1998) *Substance Use - Family, Risk and Protective Factors During Adolescence*. Luxembourg. IREFREA and European Commission, D.G. V.
- Tshorne, P. (1995). Un difícil entendimiento. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Vega Fuente, A. (1997) El reto de las transversales. Documentos: Prevención Escolar. Madrid. FAD.
- Vila, I. (1998). *Familia, Escuela, Comunidad*. Universidad de Barcelona: ICE-Horsori.
- Wuthnow, R., Davison Hunter, J., Bergesen, A., Kurzweil, E. (1984). *Cultural Analysis*. London. Routledge and Kegan Paul.

